



Università  
Ca' Foscari  
Venezia

Dipartimento di Studi Linguistici e Culturali Comparati

Corso di Laurea magistrale  
in Scienze del linguaggio

Curriculum: Glottodidattico

## **Il programma Baby Signs® Italia e il suo utilizzo in un asilo nido certificato**

**Relatrice**

Ch.ma Prof.ssa Carmela Bertone

**Correlatrice**

Ch.ma Prof.ssa Francesca Volpato

**Laureanda**

Giulia Bagarolo  
Matricola 847931

**Anno Accademico**

2018 / 2019

*A chi c'è*  
*A chi manca*  
*Ma, soprattutto,*  
*Al mio "condominio"*

*“Le parole sono, nella mia non modesta opinione, la nostra  
massima e inesauribile fonte di magia.”*

*Albus Silente*

## Indice

Abstract	6
Abstract (english)	8
1. Introduzione	11
2. Il linguaggio	14
1. Cos'è il linguaggio?	14
2. Caratteristiche specifiche del linguaggio umano	17
3. Linguaggio o lingua?	19
4. Teorie sullo sviluppo del linguaggio	21
1. Teoria comportamentista	23
2. Teoria cognitivo-funzionalista	25
3. Teoria emergentista	26
4. Teoria innatista	27
5. Fasi dello sviluppo tipico del linguaggio	30
1. Fase prelinguistica	30
2. Sviluppo lessicale	35
3. Sviluppo morfosintattico	38
4. Periodo critico e periodo sensibile	41
3. Il programma Baby Signs®	45
1. La storia	48
2. Le ricerche scientifiche	50
3. Il programma Baby Signs® Italia	54

4. Studio	59
1. Finalità	60
2. Campione	61
3. Raccolta dati e analisi	64
4. Risultati	67
5. Discussione	76
6. Limiti dell'indagine e possibili integrazioni future alla ricerca	79
5. Conclusioni	83
Bibliografia	86
Sitografia	91
Appendice	93



## **Abstract**

Il seguente elaborato ha come obiettivo principale quello di determinare l'efficacia e gli effetti dell'utilizzo del programma Baby Signs®, con bambini tra i 9 e i 36 mesi, all'interno di un asilo nido certificato. Per poter valutare quest'efficacia, è stato svolto uno studio sull'applicazione del programma all'interno del Nido Integrato "San Giuseppe", struttura situata nella provincia di Padova.

Nello studio si è cercato di indagare se l'uso dei segni con i bambini all'interno delle attività proposte dalla struttura risultasse utile e sufficiente alla loro acquisizione. In questa ricerca è stata posta l'attenzione sul tipo di applicazione prevista, sulla partecipazione dei genitori nel proporre i segni del programma Baby Signs®, e sui risultati osservati nei bambini, sia all'interno della struttura sia da parte delle famiglie.

Per ottenere queste informazioni, si è deciso di basarsi su due diversi strumenti: il questionario, proposto in due diverse forme a genitori e educatrici dei bambini inseriti nella ricerca, e la scheda osservativa, creata per poter raccogliere dati durante delle osservazioni dirette delle attività proposte al Nido.

Prima di affrontare la ricerca, però verranno presentate le basi teoriche e bibliografiche su cui questa si basa, nonché la storia del programma Baby Signs® e come questo sia giunto fino all'interno di una struttura come il Nido analizzato in questo studio.

Per questa ragione, nel secondo capitolo si discuterà il processo di acquisizione del linguaggio nei bambini, offrendo inizialmente un resoconto della storia dello studio di questa facoltà, presentando poi le diverse teorie in merito alla sua comparsa e definendone le fasi di sviluppo tipico.

Il terzo capitolo sarà invece interamente dedicato al programma Baby Signs®: se ne presenterà la storia e se ne discuteranno gli articoli e la ricerca scientifica ad esso collegata. In questo capitolo verranno inoltre delineate le caratteristiche dell'adattamento italiano del programma, nonché i progetti attivati nel Paese.

Infine, nel quarto capitolo verranno trattati i dettagli relativi al lavoro di ricerca sul campo effettuato: qui verranno presentati gli obiettivi principali dello studio, i dettagli riguardanti il campione e le variabili prese in esame, si discuterà il tipo di dati raccolti e la metodologia di analisi degli stessi. Dopo aver presentato e discusso i risultati, inoltre, verranno presentati i limiti di questa ricerca e i suggerimenti per ampliare e approfondire ulteriori studi sul tema proposto in questa tesi.



## **Abstract**

The following paper aims to establish the effectiveness and the outcomes of the Baby Signs® program applied in a certified nursery school, with children aged 9 to 36 months. In order to identify these outcomes, a study was carried out in a specific nursery school near the city of Padua, the “San Giuseppe” Nursery School.

The study was supposed to examine whether using signs with children within the activities that the school proposed would be useful and enough for children to acquire them. The focus of this research was on how the program was integrated in the school activities, on how much the families used signs from the Baby Signs® program with their babies, and on how much the children would actually use those signs, both at school and at home.

As far as the procedures are concerned, we decided to work with two different instruments: the questionnaire, proposed in different ways to both teachers and parents of the babies included in the study, and an observation form, that was meant to help collecting data during the direct analysis of the activities carried out in the nursery school.

Before the research itself, it is necessary to deal with the theories and the studies on which this investigation is based, as well as the story of the Baby Signs® program and how it got to be applied and proposed inside a school as the one that this study is investigating.

That is the reason why in the second chapter we will discuss and present the characteristics of the language acquisition process, first talking about the story behind the study of this ability and then showing the connected theories and defining the phases linked with the typical development of language acquisition.

The third chapter will entirely deal with the Baby Signs® program: its story will be presented and research papers and articles about the program will be discussed. In this chapter we will also define the characteristics about how Baby Signs® program was developed and adapted in Italy, and the specific projects that started in the country.

The fourth chapter will finally deal with the details regarding the case study carried out in the nursery school: here the main goals of this study and information concerning the participants will be presented, and data collection and analysis will be discussed. After showing and discussing the results, a paragraph will deal with the limits that this research presents, and some suggestions will be given to enhance and expand any further study that might be carried out in the future on the same topic proposed in this research paper.



## **1. Introduzione**

Lo sviluppo del linguaggio è una fase cruciale nella vita di ognuno di noi. A prescindere dal luogo in cui nasciamo e dalla lingua (o lingue) che apprendiamo, la parola rappresenta per noi un punto di partenza per elaborare il pensiero, permettere la comunicazione e instaurare rapporti sociali. Nonostante l'importanza di questa fase per lo sviluppo successivo, l'acquisizione del linguaggio è per i bambini un processo naturale. Nessuno, infatti, impara a parlare seguendo lezioni di grammatica dai primi mesi di vita.

Vi sono però alcuni modi per favorire lo sviluppo di questa facoltà così indispensabile. Uno di questi è rappresentato dal programma Baby Signs®, un programma di comunicazione segnata che ha come obiettivo principale quello di fornire ai bambini uno strumento di comunicazione accessibile anche prima dello sviluppo della comunicazione verbale. Non si tratta, quindi, di insegnare al bambino a parlare “prima”, ma di un elemento di supporto allo sviluppo della comunicazione stessa.

Tutti i bambini iniziano a dimostrare il loro interesse a comunicare attraverso gesti come fare ciao con la manina o indicare ciò che cattura la loro attenzione: questo accade perché lo sviluppo delle abilità motorie precede quello delle abilità fono-articolatorie. Da qui viene la proposta delle ideatrici del progetto, le dottoresse Linda Acredolo e Susan Goodwyn, di utilizzare i segni per aiutare i bambini a esprimersi fin dal primo momento in cui si riscontra il loro interesse a comunicare.

Una delle applicazioni proposte per questo programma è il suo utilizzo all'interno di una struttura certificata Baby Signs®. Questo tipo di struttura e gli effetti dell'uso dei segni con i bambini sono il punto focale di questa ricerca. L'obiettivo di questo studio è infatti quello di determinare se l'uso dei segni con i bambini iscritti al Nido durante le attività proposte dalla struttura sia effettivamente utile e sufficiente a permettere l'acquisizione dei segni da parte dei bambini.

Per poter analizzare questo tipo di acquisizione, però, sarà necessario analizzare quali sono le condizioni di base dello sviluppo del linguaggio. Per questa ragione, nel secondo capitolo si discuterà il tema della facoltà del linguaggio: cos'è e quali sono le sue caratteristiche, quali teorie sono state proposte per spiegare il suo sviluppo e quali sono le fasi tipiche che ne determinano l'acquisizione.

Successivamente, nel terzo capitolo, verrà presentato il programma Baby Signs®. Si parlerà di com'è nato, si presenteranno alcune ricerche a favore del programma stesso e si descriverà in che modo questo programma è arrivato in Italia e come viene promosso in questo Paese.

Nel quarto capitolo, invece, verrà presentato il lavoro di ricerca effettuato in una struttura Certificata Baby Signs®. Oltre a descrivere gli obiettivi generali della ricerca e le ipotesi alla base di questo studio, se ne presenteranno le caratteristiche, come il campione preso in analisi e il tipo di dati raccolti e si discuteranno poi i risultati ottenuti. In questo capitolo saranno definiti anche i limiti che caratterizzano questo studio, e verranno proposte alcune possibili modifiche da apportare per eventuali ricerche future.



## **2. Il linguaggio**

Per poter sottolineare quanto questa facoltà fosse fondamentale per gli uomini, Sacks (1991: 99) afferma che “il linguaggio è ciò che rende possibile il pensiero, che separa il pensiero dal non pensiero, che separa l’umano dal non umano”. In questo capitolo si cercherà inizialmente di definire tale facoltà e se ne presenteranno le caratteristiche specifiche.

In seguito, verranno presentate alcune teorie che propongono diverse spiegazioni relative allo sviluppo del linguaggio, soffermandoci su quelle che nel tempo sono state considerate le più importanti. Infine, verranno descritte le diverse fasi che si susseguono nello sviluppo del linguaggio, in assenza di disturbi specifici. Verranno anche definiti e discussi i concetti di periodo critico e periodo sensibile.

### **2.1. Cos’è il linguaggio?**

Dare una definizione univoca e precisa di linguaggio è una sfida che gli studiosi ancora non sono riusciti a portare a termine. Basti pensare ai diversi risultati che ci si presentano in seguito a una ricerca di tale termine in un dizionario<sup>1</sup>: sinonimo di

---

<sup>1</sup> Adattato da: <http://www.treccani.it/vocabolario/linguaggio/> (ultimo accesso: 23/12/2019)

lingua, quindi strumento di comunicazione; capacità e facoltà di comunicare (sia essa riferita a esseri umani o animali) attraverso segni, gesti o simboli; modo di esprimersi; “in diverse scienze e tecniche, [...] [insieme di] codici usati convenzionalmente per sulla base di norme prefissate, per esprimere teorie o concetti in modo non ambiguo”.

Nonostante le diverse applicazioni possibili, vi è un concetto di base che ricorre in ognuna delle varie definizioni della parola: la relazione con la comunicazione. Il linguaggio è dunque un mezzo di comunicazione, e in particolare è universalmente riconosciuto come “lo strumento principale e più potente attraverso cui gli esseri umani comunicano” (Cacciari, 2001: 15) e considerato “un vero e proprio salto evolutivo” (Aglioti e Fabbro, 2006: 23).

Ma questa facoltà è davvero prerogativa dell’essere umano? O ve ne sono esempi anche in altre specie? Sistemi di comunicazione, anche complessi, utilizzati dagli animali sono stati ampiamente studiati nel corso degli anni: ne sono un esempio la danza delle api o i segnali di guida delle formiche<sup>2</sup>. Tuttavia, come vedremo più avanti, vi sono importanti differenze tra questi sistemi di comunicazione e il linguaggio come noi lo conosciamo.

Fin dall’antichità si è riconosciuta l’importanza e la potenza intrinseca della parola, ma sarà Cartesio, nel XVII secolo, a identificare per primo il linguaggio come tratto distintivo della specie umana. Come riporta Corballis (2008: 29) secondo la biologia cartesiana, infatti, gli animali non sarebbero altro che organismi complessi. Cartesio riteneva che tale tesi fosse applicabile anche al corpo umano, ma solo parzialmente, in quanto l’uomo può godere del libero arbitrio, elemento che non può

---

<sup>2</sup> Per approfondimenti sugli studi vedere Simone (1995: 17-21)



essere spiegato secondo una teoria meccanicistica. Il linguaggio diventa dunque prova a sostegno della presenza di questa libertà di scelta, la cui presenza Cartesio giustifica come dono divino.

La prima risposta significativa alle tesi di Cartesio venne, due secoli più tardi, dagli studi di Charles Darwin. Dove Cartesio aveva posto una distinzione netta tra uomo e animale, Darwin aveva assottigliato il confine “sostenendo che il linguaggio doveva esser emerso dai versi inarticolati degli animali” (Corballis, 2008: 31). I dubbi e le possibili implicazioni sollevate furono messi a tacere, riporta ancora Corballis (2008: 31), nel 1866, quando la Società Linguistica di Parigi blocca sul nascere qualunque discussione in merito all’evoluzione del linguaggio.

Tale sospensione degli studi sarà superata nel secolo successivo, quando Noam Chomsky riporterà in auge la discussione sul tema, riprendendo la teoria cartesiana che il linguaggio sia una facoltà prettamente umana e una modalità di comunicazione diversa da qualunque altra riscontrata nelle altre specie animali. Chomsky infatti, pur contemplando la possibilità di essere smentito da ricerche future, afferma che “le prove di cui disponiamo [...] pare che sostengano l’opinione che la capacità di acquisire e di usare il linguaggio è una capacità umana specie-specifica, che esistono principi molto profondi e limitativi che determinano la natura del linguaggio umano e sono radicati nel carattere specifico della mente umana” (Chomsky, 2006: 141).

Il linguaggio umano si può dunque definire come “un sistema combinatorio discreto, cioè un sistema in cui unità discrete sono combinate in un numero infinito di modi secondo regole” (Guasti, 2007: 25). La differenza sostanziale tra noi e gli animali sta proprio nel fatto che questi ultimi “possono apprendere dei sistemi prossimi al linguaggio, sono sensibili ad alcune proprietà che caratterizzano anche

il linguaggio umano, hanno sistemi di comunicazione complessi, ma non hanno il linguaggio” (Guasti, 2007: 25).

## **2.2. Caratteristiche specifiche del linguaggio umano**

Fino a questo punto abbiamo analizzato delle ipotesi sulla specificità del linguaggio umano, senza però definire quali fossero queste caratteristiche distintive. I vari linguaggi (animale, informatico, etc.) dimostrano avere la stessa funzione, ossia quella di comunicare una certa informazione; ciò nonostante, vi sono delle differenze, che è possibile riscontrare a livello strutturale.

Queste differenze, definite come caratteristiche proprie del linguaggio umano<sup>3</sup>, hanno portato gli studiosi a definire la struttura del linguaggio umano come “largamente specifica”, al punto che “si sostiene che solo la specie umana ha la capacità di acquisire il linguaggio umano” (Graffi, Scalise, 2002: 16).

La prima caratteristica specifica del linguaggio umano è la discretezza: per discreto si intende che “i suoi elementi si distinguono gli uni dagli altri per l’esistenza di limiti ben definiti”, a differenza dei sistemi continui (come la danza delle api) in cui “è sempre possibile, invece, «specializzare» sempre più il segnale” (Graffi, Scalise, 2002: 18).

---

<sup>3</sup> Da Graffi, Scalise, 2002: 18 - 23

Altra differenza è legata ai segni a disposizione del sistema comunicativo: per quanto riguarda quello animale, si tratta di un numero finito, mentre in quello umano le parole a disposizione sono potenzialmente infinite, dato che ne vengono create di nuove continuamente. In aggiunta a questo ampio bacino di segni da cui attingere, il linguaggio umano si avvale anche della ricorsività, un meccanismo specifico che consente di costruire frasi sempre nuove semplicemente integrando nuovi elementi a frasi più semplici. Saper parlare significa infatti essere “in grado di produrre una grande varietà di messaggi combinando tra loro un numero limitato di unità base” (Camaioni, Di Blasio, 2013: 128).

Una dimostrazione del fatto che la ricorsività è un tratto distintivo del linguaggio umano è data da alcuni esperimenti effettuati su specie vicine all'uomo intorno agli anni Sessanta del Novecento. Durante gli studi si è cercato innanzitutto di superare le differenze anatomiche tra essere umano e scimmie che ostacolano in queste ultime la produzione del linguaggio parlato, e per farlo si è optato per l'uso di una lingua segnata, in particolare la Lingua dei Segni Americana (ASL, *American Sign Language*). Ciò nonostante, le competenze dimostrate dagli animali indagati si sono limitate alla comprensione e alla produzione di frasi brevi, non complesse, e tale produzione si rivelava solo in seguito ad uno stimolo specifico. In definitiva, si può descrivere il linguaggio umano come un “sistema altamente specializzato, dotato di proprietà specifiche, nel doppio senso di «specifiche del sistema» [...] e «specifiche della specie»” (Graffi, Scalise, 2002: 21).

Ultima caratteristica specifica citata da Graffi e Scalise è la cosiddetta dipendenza dalla struttura: mentre in altri linguaggi (come quello informatico), il singolo elemento preso in considerazione è definito nel suo significato dagli elementi ad esso circostanti, nel linguaggio umano tali relazioni vengono

determinate dall'analisi dell'intera struttura (Graffi, Scalise, 2002: 23). Quest'analisi della struttura, o più precisamente della frase, riporta a un altro concetto strettamente legato al linguaggio umano, ovvero quello della competenza. Un parlante nativo sarà in grado di definire una frase come grammaticale o agrammaticale a seconda che ritenga tale frase formata bene o male. Questi giudizi vengono dati dai parlanti in maniera intuitiva, per tale ragione quando ci si riferisce ad un parlante nativo si parla di competenza linguistica.

### **2.3. Linguaggio o lingua?**

Una volta definito il linguaggio come “una delle capacità cognitive biologicamente determinate proprie della specie umana” (Cacciari, 2001: 16) bisogna aggiungere una nuova distinzione: quella tra linguaggio e lingua. Saussure nel suo *Corso di linguistica generale* le distingue definendo la seconda una “determinata parte” e un “prodotto sociale” del primo (Saussure, 1967: 19). Più tardi anche Chomsky confermerà la distinzione tra i due termini, definendo i “principi di organizzazione del linguaggio [...] riflessi universali di proprietà della mente”, e le lingue il risultato di “un certo accoppiamento di suono e significato” (Chomsky, 2006: 141-142).

Si indicherà dunque con il termine *linguaggio* “la capacità comune a tutti gli esseri umani di sviluppare un sistema di comunicazione dotato di [...] caratteristiche proprie”, mentre parleremo di *lingua* per definire “la forma specifica che questo

sistema di comunicazione assume nelle varie comunità” (Graffi, Scalise, 2002: 23). Mentre il linguaggio è la singola facoltà, dunque, le lingue sono le molteplici forme in cui tale facoltà si può sviluppare.

Questo sviluppo, che seguirà un percorso specifico per ogni lingua, resta comunque ancorato a delle leggi di base fisse, che saranno specifiche della facoltà di linguaggio stessa. Tali leggi sono state identificate come “universali linguistici<sup>4</sup>”, e tra questi Graffi e Scalise (2002: 24) ricordano la ricorsività, la dipendenza dalla struttura e l’ordine delle parole.

Ma cos’altro implica la distinzione tra linguaggio e lingua? In primo luogo, pone l’attenzione sul fatto che il linguaggio, in quanto facoltà innata, è acquisibile da chiunque non presenti difficoltà o criticità specifiche<sup>5</sup>. Questa acquisizione avverrà poi, nello specifico, attraverso una o più lingue. In particolare, in questo elaborato si discuterà la situazione primaria di contatto con la facoltà di linguaggio, cioè l’acquisizione della “lingua madre” (L1). Per lingua madre si intende “la lingua appresa fin dalla nascita”, quella “già appresa dalla persona prima di entrare nel processo educativo” (Balboni, 2014: 17-18).

È importante, tuttavia, ricordare che l’acquisizione della lingua madre non è l’unica via percorribile per entrare in contatto con le lingue, seppur indispensabile per lo sviluppo del linguaggio. Come vedremo più avanti (§ 2.5), infatti, esistono delle tappe, che vengono definite di sviluppo *tipico*, da attraversare nel percorso di

---

<sup>4</sup> Gli esempi qui citati fanno riferimento ad una ben più lunga lista stilata da Greenberg e pubblicata nel saggio “Some universals of grammar with particular reference to the order of meaningful elements” (in Greenberg J. H., 1963, *Universals of language*, Londra, MIT Press, pp. 73-113)

<sup>5</sup> In questo elaborato si tratteranno casi di sviluppo tipico del linguaggio, ma non va tralasciato di specificare che le tappe e i percorsi descritti non rendono conto di casi di ritardo o disturbo nello sviluppo del linguaggio

acquisizione del linguaggio. Se tali tappe non vengono rispettate, ci si può trovare davanti ad un ritardo nello sviluppo.

Le lingue apprese in momenti successivi alla nascita possono essere classificate come “lingua seconda” (L2), o “lingua straniera” (LS). La differenza sostanziale tra le due sta nell’ambiente e nelle modalità in cui la competenza linguistica si sviluppa: nel caso di lingua seconda, ci si trova in un ambiente in cui la lingua in questione viene utilizzata abitualmente, e l’apprendimento avverrà, almeno in gran parte, in maniera spontanea (è il caso di un italiano che si trasferisce in Francia e impara il francese per esposizione). Si parlerà invece di lingua straniera nel caso in cui questa venga appresa in un paese in cui non viene utilizzata, spesso in contesti formali e in modo consapevole (è il caso di uno studente italiano che impara l’inglese a scuola o decide di iscriversi ad un corso di tedesco nella sua città).

## **2.4. Teorie sullo sviluppo del linguaggio**

L’avvio delle ricerche e degli studi sullo sviluppo del linguaggio si fa generalmente coincidere con la nascita della psicolinguistica, disciplina si occupa di studiare i “fenomeni del linguaggio in rapporto ai processi psicologici che li determinano<sup>6</sup>”, intorno agli anni ’50 del Novecento. Prima di questo momento,

---

<sup>6</sup> Da: <http://www.treccani.it/enciclopedia/psicolinguistica/> (ultimo accesso: 23/12/2019)

infatti, come ricorda Cacciari (2001: 16), il linguaggio non veniva visto dagli psicologi come

“un argomento a sé stante ed era piuttosto considerato come un semplice «influsso» sul pensiero e la memoria. Si pensava perciò a esso come un fenomeno che andava demistificato, «nient'altro che» il risultato dell'apprendimento, dell'associazione, dell'imitazione. Era solo un comportamento verbale” (Bruner, 1983: 167).

Più avanti, tuttavia, gli studi sulle diverse lingue parlate nel mondo dimostrarono come tutte queste fossero dominate da regole di base condivise legate alla facoltà di linguaggio (i cosiddetti universali linguistici, §2.3), ma ognuna caratterizzata da una specifica flessibilità nell'applicazione di tali regole. La complessità insita nel linguaggio portò dunque gli psicologi a riconoscere la difficoltà nel ricondurlo esclusivamente a “leggi di comportamento analoghe a quelle proposte per altri «comportamenti» meno complessi” (Cacciari, 2001: 17).

Spiegare lo sviluppo (tipico) del linguaggio nei bambini significa cercare di capire come questo nasca e come progredisca in maniera così rapida, rendendo anche conto delle eventuali tappe attraversate. Sin dall'avvio dei primi studi, il dibattito si è concentrato su due posizioni circa l'origine del linguaggio: “appreso” o “innato”. Ad oggi, risulta universalmente accettato il fatto che nel percorso giochino un ruolo importante tanto il primo quanto il secondo, e “tutte le teorie correnti riconoscono che esista almeno una predisposizione innata per acquisire il linguaggio” (Guasti, 2007: 49). Ciò in cui tali teorie differiscono riguarda gli elementi che ognuna di queste considera innati piuttosto che appresi. Nei prossimi paragrafi presenteremo le principali teorie.

### 2.4.1. Teoria comportamentista

La teoria comportamentista venne proposta e descritta nel 1957 da Skinner nella sua opera *Il comportamento verbale*. Come per qualunque altro campo d'indagine della psicologia comportamentale, secondo l'autore anche "l'apprendimento del linguaggio si spiega con gli stessi principi di condizionamento operante utilizzati per analizzare l'apprendimento degli animali in laboratorio" (Camaioni, 2001: 10).

Il linguaggio sarebbe dunque appreso in maniera automatica e meccanica dal bambino per sola esposizione agli enunciati degli adulti, e il perfezionamento della lingua stessa sarebbe da imputare al "meccanismo del rinforzo casuale dell'associazione tra stimolo e risposta [...]. Secondo Skinner, i bambini imparano il linguaggio attraverso rinforzi che porterebbero a una progressiva correzione e strutturazione linguistica; riceverebbero un rinforzo positivo dai genitori, quando producono espressioni corrette (segni di assenso) e un rinforzo negativo quando producono espressioni non corrette (segni di dissenso)" (Guasti, 2007: 50).

Le principali critiche all'idea che il linguaggio sia il semplice risultato di imitazione e correzione sarebbero arrivate pochi anni più tardi, con gli studi di Noam Chomsky. In primo luogo, egli osservò che la teoria di Skinner non giustificava la creatività che contraddistingue il linguaggio fin dagli albori del suo sviluppo, coniato il concetto di *povertà dello stimolo*, ossia "l'idea che il tempo e il materiale linguistico a disposizione dei bambini durante l'acquisizione del linguaggio siano



insufficienti a spiegare il loro rapido impadronirsi di uno strumento così complesso” (Lombardi Vallauri, 2012: 2). Se analizziamo le produzioni linguistiche di un bambino, infatti, noteremo che questo è in grado di produrre determinate frasi pur non avendole mai udite in tale forma. Ne porta un esempio interessante Guasti (2007: 51-52), che riporta l’episodio di un bambino che dice alla mamma “Mamma, ti odio”, evidenziando come difficilmente tale frase sia stata appresa dai genitori stessi.

In secondo luogo, il concetto di correzione come risposta ad un rinforzo (positivo o negativo) dell’adulto non giustifica il processo di perfezionamento che avviene a discapito dell’assenza della stessa. Si tratta di quei casi (la maggior parte della produzione dei bambini) in cui gli adulti non pongono l’attenzione sulla forma ma si preoccupano di rispondere al contenuto della richiesta. Gli esempi di Guasti (2007: 51) mostrano casi in cui l’adulto risponde positivamente alle produzioni dei bambini nonostante queste non siano formalmente impeccabili. Lo stesso capita nel caso in cui vengano utilizzati ipercorrettismi, ovvero termini irregolari a cui vengono applicate invece regole standard. Spesso queste espressioni non vengono sistematicamente corrette, in quanto l’adulto si focalizza sul messaggio nella sua intenzione. Ciò nonostante, il bambino impara ugualmente le forme corrette.

La teoria comportamentista dell’acquisizione del linguaggio si può ora dire completamente superata, essendo ormai universalmente riconosciuta e accettata la presenza di una predisposizione innata all’acquisizione del linguaggio. Tuttavia, rimangono dei punti di divergenza tra le teorie ancora in uso, tra cui la questione che riguarda le caratteristiche della specifica facoltà di linguaggio presente nel bambino già alla nascita. Nei prossimi paragrafi si analizzeranno le varie proposte.

#### 2.4.2. Teoria cognitivo-funzionalista

Secondo la teoria cognitivo-funzionalista, ciò che permette l'acquisizione del linguaggio non sarebbe la predisposizione in sé, ma piuttosto dei “meccanismi generali di cui il bambino è dotato dalla nascita, operanti anche nell'acquisizione di altre abilità” (Guasti, 2007: 52). Non vi sarebbe, dunque, un meccanismo specifico, bensì diversi meccanismi generali che funzionano anche nella situazione specifica dell'acquisizione del linguaggio.

Tomasello (2003) distingue tali meccanismi in due gruppi: lettura delle intenzioni altrui e meccanismi estrattori di configurazioni (pattern). Applicati all'acquisizione delle lingue, questi meccanismi spiegherebbero le fasi che il bambino segue nel suo percorso di sviluppo della facoltà di linguaggio. Più precisamente, il bambino potrebbe limitarsi a memorizzare le espressioni utilizzate dagli adulti in un particolare contesto per poi ripeterle tali e quali in caso di necessità; ciò nonostante, egli imparerà ad analizzare le espressioni ed estrarne i modelli di base<sup>7</sup> (Tomasello, 2003: 41).

Secondo Tomasello, l'applicazione di questi meccanismi generali risponderebbe alla naturale distinzione della grammatica tra elementi minori e schemi superiori. Se inizialmente il bambino riporterà per imitazione gli elementi

---

<sup>7</sup> “In learning a language children could in principle memorize utterance in the contexts in which adults use them, and then reproduce those utterances in those contexts as needed—without internal analysis. [...] But most often they attempt to analyze the utterances they hear and partition them into constituents both structurally and functionally.” (Tomasello, 2003: 41)

minori (ad esempio, l'espressione specifica "dammi la palla"), più avanti imparerà ad estrarre lo schema superiore (nell'esempio riportato, "dammi x") per creare autonomamente le espressioni di cui può avere bisogno<sup>8</sup>.

La teoria cognitivo funzionalista, quindi, spiega il processo di acquisizione del linguaggio in termini di analisi e rielaborazione di enunciati specifici, giustificando anche, a differenza della teoria comportamentista, la creatività che contraddistingue il linguaggio umano.

### **2.4.3. Teoria emergentista**

Come già visto nel caso della teoria cognitivo funzionalista, anche la teoria emergentista accetta la presenza di una predisposizione innata all'acquisizione del linguaggio, ma non condivide l'ipotesi di un modulo specificatamente dedicato a tale processo. L'acquisizione, secondo questa teoria, sarebbe "resa possibile da principi cognitivi generali che operano sia nello sviluppo della comunicazione prelinguistica che in quello della comunicazione linguistica" (Guasti, 2007: 53).

Secondo la proposta emergentista, dunque, il linguaggio emergerebbe grazie a questi meccanismi generali, come "la migliore soluzione a problemi specifici posti al genere umano: quello di comunicare un vasto repertorio di significati attraverso

---

<sup>8</sup> Esempi tratti da Guasti (2007: 52-53)

un sistema cognitivo che presenta delle limitazioni” (Bates, Goodman, 1999; Volterra, Bates, 1995 in Guasti, 2007: 53).

Concetto essenziale della teoria è quello della continuità: in particolare, si tratta di una continuità tra i diversi elementi della grammatica. Guasti (2007: 53) porta come esempio il rapporto causa-effetto tra le competenze lessicali e sintattiche: da un lato, studi dimostrerebbero che “i bambini con un vocabolario ampio sono anche quelli che combinano prima le parole tra loro” (Bates et al., 1995 in Guasti, 2007: 53), mentre dall’altro “si può pensare che i bambini che iniziano a combinare prima sono quelli che più precocemente hanno sviluppato una sensibilità alla sintassi” (Guasti, 2007: 54).

Questo approccio subirà poi un cambio di prospettiva, verso una concezione della mente come modulare, quindi già predisposta all’organizzazione delle informazioni in strutture modulari; tale organizzazione sarà però mediata e guidata dall’ambiente circostante (Karmiloff-Smith, 1997, Karmiloff, Karmiloff-Smith, 2002 in Guasti, 2007: 54).

#### **2.4.4. Teoria innatista**

La teoria innatista si sviluppa negli anni ’60, in seguito alla pubblicazione dell’opera di Noam Chomsky, *Aspects of the Theory of Syntax*, in cui egli presenta una spiegazione alternativa a quella comportamentista per descrivere lo sviluppo del

linguaggio. Il concetto di base di questa teoria è l'idea che il linguaggio sia una facoltà biologicamente determinata e che la sua acquisizione sia da attribuire non a meccanismi generali ma ad una capacità specifica.

Questa capacità specifica viene identificata da Chomsky nella grammatica universale (GU). Il termine non ha nulla a che vedere con la grammatica così come la intendiamo noi: in questo caso, la grammatica

“è un oggetto mentale, un sistema cognitivo che permette di acquisire il linguaggio [...]. La GU consiste di un insieme di conoscenze astratte e procedure che specificano la particolare forma delle regole linguistiche e quindi la forma possibile o la struttura astratta di tutte le lingue. La GU guida il processo di acquisizione del linguaggio ed è responsabile del fatto che il linguaggio si acquisisce in tempi e modi identici, indipendentemente dalle variazioni nell'ambiente” (Guasti, 2007: 54-55).

La grammatica universale sarebbe dunque “un sistema strutturato in modo complesso, ma solo parzialmente definito” (Camaioni, Di Blasio, 2013: 129). Ciò significa che può rendere conto degli aspetti comuni a tutte le lingue (le “conoscenze astratte”) ma anche giustificare le variazioni tra le stesse (la “forma possibile” delle diverse lingue). Queste variazioni si definiscono parametri, e vengono paragonate a degli interruttori: “il bambino che acquisisce la lingua dovrà stabilire sulla base dell'input a cui è esposto se l'interruttore è acceso o spento, ossia dovrà attribuire un valore ai parametri” (Guasti, 2007: 55).

L'acquisizione del linguaggio, di conseguenza, deriverebbe da un'interazione tra la facoltà innata del linguaggio (nella sua capacità specifica definita da Chomsky grammatica universale) e gli input derivanti dall'ambiente. Tuttavia, è importante

sottolineare che l'interazione tra facoltà innata e input esterno è da intendersi reciproca: la grammatica universale da sola non ha strumenti per apprendere la lingua particolare, mentre l'input di per sé non sarebbe sufficiente a fornire tutti quegli aspetti particolari della lingua che non possono essere insegnati esplicitamente.

Le argomentazioni a sostegno della prospettiva innatista sono state esaustivamente presentate da Guasti (2007: 57-58) come segue:

1. i parlanti possiedono certe conoscenze linguistiche astratte;
2. tali conoscenze non possono essere ricavate dall'input né essere insegnate esplicitamente;
3. l'input che il bambino riceve è spesso imperfetto, fatto di frasi inesatte o incomplete;
4. il bambino non sempre può contare sull'evidenza negativa, ossia sulle correzioni esplicite agli errori commessi;
5. l'input è sottodeterminato rispetto all'output, ovvero il livello della produzione linguistica non può essere giustificato dall'input ricevuto, essendo quest'ultimo caratterizzato da frequenti errori;
6. non essendo l'input sufficiente, si ipotizza dunque la presenza di qualcosa di innato che contribuisca all'acquisizione del linguaggio, la grammatica universale.

## **2.5. Fasi dello sviluppo tipico del linguaggio**

Come già accennato in precedenza, “l’acquisizione del linguaggio avviene in modi e tempi identici, indipendentemente dalla particolare lingua a cui i bambini sono esposti e [...] procede secondo una stessa tabella di marcia che è in larga parte non influenzata da variazioni nell’ambiente di acquisizione” (Guasti, 2007: 35). Questa tabella di marcia sarà il punto focale dei prossimi paragrafi, in cui verranno dunque delineate e descritte le diverse fasi di acquisizione del linguaggio.

I progressi trattati verranno suddivisi in tre fasi principali, distinte dal tipo di produzione del bambino e definite anche in relazione all’età dello stesso: fase prelinguistica, fase dello sviluppo lessicale e fase dello sviluppo morfosintattico. Tuttavia, è importante sottolineare come le età proposte (ma non l’ordine delle tappe) siano da intendersi come meramente indicative, e non come un dato assoluto, tenendo dunque conto delle caratteristiche specifiche di ogni bambino.

### **2.5.1. Fase prelinguistica**

Fin dai primi giorni di vita i bambini dimostrano di avere un interesse specifico nei confronti degli stimoli sociali e, più nello specifico, linguistici: rivolgono lo

sguardo preferibilmente verso i volti delle persone (Aglioti, Fabbro, 2006: 34), sono in grado di imitare, seppure inconsapevolmente, espressioni facciali anche complesse di un'altra persona (Aglioti, Fabbro, 2006: 34) e si dimostrano sensibili alla voce umana, in particolar modo quella della madre (McShane, 1994: 82).

I primi scambi comunicativi in cui il bambino viene inserito sono quelli con gli adulti che si prendono cura di lui. In questi casi si può notare un certo livello di “sincronia, contingenza, coordinazione e alternanza dei turni, tutte caratteristiche che rendono gli scambi madre-bambino armoniosamente sincronizzati dal punto di vista dei comportamenti motori, vocalici ed espressivi della madre e del bambino” (Camaioni, 2001: 22). Ma quali sono i vantaggi di tale coordinazione? Pur essendo inconsapevole, uno scambio così armonioso migliorerà il rapporto e l'interazione tra la madre e il bambino.

Questa è quella che si definisce la fase della comunicazione preintenzionale: il bambino viene inserito dall'adulto in scambi comunicativi cui partecipa in maniera non intenzionale, ma che sono comunque caratterizzati da una struttura che ricorda quella delle interazioni comunicative tra adulti, “basata sul trasmettere e ricevere segnali e sull'alternanza dei turni” (D'Odorico, 2005: 26).

Perché l'interazione possa essere considerata comunicativa, è importante identificare quali sono i messaggi trasmessi. Se è facile riconoscere il messaggio inviato dall'adulto, ciò che risulta più difficile è valutare quali sono i comportamenti comunicativi messi in atto da parte del bambino. In un primo momento, i bambini si limitano alle interazioni diadiche (tra bambino e adulto o tra bambino e oggetto), cui si dedicano mostrando già dai 3-4 mesi la capacità di direzionare lo sguardo, di



sorridere o, più genericamente, di modificare l'espressione o di vocalizzare in risposta a stimoli sonori e linguistici.

Almeno fino a metà del primo anno di vita i vocalizzi cui si assiste hanno valore comunicativo ma non linguistico. D'Odorico (2005: 15-16) descrive questi tipi di vocalizzi in tre stadi consecutivi: *suoni di tipo riflesso* (0-2 mesi), prodotti in relazione a condizioni fisiologiche, come pianto o suoni vegetativi; *suoni di benessere e risate* (2-4 mesi), caratterizzati da un controllo volontario dell'apparato fonatorio e prodotti in contesti di benessere; *gioco vocale* (4-7 mesi), composto da una varietà di suoni, prevalentemente vocalici, caratterizzati da una variazione di intonazione e intensità.

Il quarto stadio identificato può essere considerato anche "l'inizio della produzione linguistica vera e propria" (D'Odorico, 2005: 16): si tratta dello stadio della lallazione. Verso i 6-7 mesi la produzione è caratterizzata da sequenze consonante-vocale ripetute più volte: questa produzione è definita lallazione canonica, ed è in questa fase che si cominciano a delineare caratteristiche tipiche della lingua materna, quali prosodia e riduzione ai suoni propri della lingua in questione. A questa segue la fase della lallazione variata, che si presenta intorno ai 10-12 mesi caratterizzata da sequenze sillabiche più complesse.

Lo sviluppo nella produzione fonetica non è tuttavia l'unico elemento necessario allo sviluppo della comunicazione e del linguaggio. Per arrivare a questo è molto importante il passaggio dalla comunicazione diadica a quella triadica: verso i 6 mesi "il bambino comincia a guardare alternativamente l'adulto e un oggetto/evento esterno che in quel momento attrae la sua attenzione [...] e

l'oggetto/evento esterno diventa [...] il potenziale argomento della conversazione” (Camaioni, 2001: 23).

Qui entra in gioco anche il concetto di attenzione condivisa, ovvero quegli episodi in cui il bambino mantiene contemporaneamente l'attenzione e l'interesse verso l'adulto e l'oggetto/evento in questione. Questo fenomeno è sostenuto dalla capacità del bambino di seguire con lo sguardo i diversi elementi della conversazione, senza tuttavia perdere interesse verso lo scambio comunicativo. Altro importante passaggio è quello che avviene verso i 9-10 mesi: il bambino non si limita più a seguire gli elementi proposti dall'adulto all'interno dello scambio, ma “comincia a *dirigere* attivamente l'attenzione e il comportamento dell'adulto verso un evento esterno” (Camaioni, 2001: 23).

È a questo stesso periodo che possiamo far risalire la comparsa della comunicazione intenzionale. In contrapposizione con la fase preintenzionale, nella quale, come abbiamo già visto, “il bambino produce comportamenti [...] che possono assumere il valore di segnali per l'interlocutore adulto ma che non hanno ancora questo valore per il bambino”, nella fase intenzionale “il bambino sa di produrre comportamenti che hanno per lui/lei valore di segnali, e li produce al fine di soddisfare i propri scopi o di raggiungere particolari obiettivi” (Camaioni, 2001: 24).

Se, dunque, le prime produzioni del bambino sono spontanee (*suoni di tipo riflesso*) o si limitano comunque a riflettere lo stato d'animo del bambino (*suoni di benessere e risate*), con la comparsa della comunicazione intenzionale il bambino inizia a produrre comportamenti in maniera consapevole, al preciso scopo di ottenere

qualcosa. Che si tratti di raggiungere un oggetto o di ottenere la semplice attenzione dell'adulto, ogni comportamento diretto al risultato sarà esempio di comunicazione intenzionale, e sarà messo in atto con l'obiettivo di avere un effetto sull'adulto.

Camaioni (2001: 26) individua alcuni prerequisiti per la comparsa della comunicazione intenzionale, alcune abilità più semplici che il bambino deve saper già padroneggiare:

“*a*) la capacità di coordinare all'interno della stessa sequenza l'orientamento verso un oggetto/evento con l'orientamento verso una persona; *b*) la capacità di riconoscere le persone come agenti autonomi così da prevedere che si attiveranno per raggiungere determinati scopi (agentività); *c*) l'utilizzo di segnali prodotti a distanza (sorriso, gesti, vocalizzi) per influenzare il comportamento dell'interlocutore (segnalazione)”.

Una volta padroneggiate queste abilità, il bambino sarà dunque in condizione di sviluppare una prima competenza comunicativa, producendo comportamenti linguistici in maniera intenzionale. Per determinare se il comportamento in questione sia o meno di natura intenzionale, Foster (1990, in D'Odorico, 2005: 30) riporta alcuni elementi da ricercare:

“*a*) reiterazione del comportamento comunicativo di tipo vocale o gestuale che non ha ricevuto risposta adeguata da parte dell'adulto;  
*b*) dimostrazione di disappunto o di sconforto che cessa al momento della risposta dell'adulto;  
*c*) gesti di prensione nei confronti di un oggetto chiaramente non raggiungibile senza l'intervento dell'adulto;

- d) uso sistematico o «ritualizzato» di espressioni facciali, gesti o vocalizzazioni in specifiche situazioni;
- e) combinazione dello sguardo all'interlocutore con altri comportamenti comunicativi di tipo gestuale o vocale”.

Essendo il bambino ancora in una fase definita “prelinguistica”, ossia precedente alla comparsa delle prime parole, saranno i gesti a darci la possibilità di intuire la sua intenzione comunicativa. Gestii come l'indicazione o la prensione (simulata), che non hanno nessun possibile risultato diretto ma possono essere utili a comunicare l'obiettivo a un'altra persona, vengono definiti gesti performativi o deittici (Camaioni, 2001: 33). Questi gesti e la loro funzione comunicativa sono di estrema importanza per lo sviluppo del linguaggio e, come vedremo più avanti (§ 3.2), saranno un elemento chiave nella ricerca a favore del programma Baby Signs®.

### **2.5.2. Sviluppo lessicale**

La comparsa delle prime parole, di solito collocata tra gli 11 e i 13 mesi, segna il passaggio dalla comunicazione prelinguistica alla comunicazione linguistica. Questa tappa cruciale nello sviluppo del bambino non è improvvisa, ma deriva dal progressivo miglioramento delle capacità articolatorie: il bambino, infatti, “produce delle sequenze di suoni, che possono avere una maggiore o minore somiglianza con

parole presenti nel linguaggio adulto” (D’Odorico, 2005: 45). Queste produzioni sono definite proto-parole, e “assumono un significato specifico quando vengono utilizzate consistentemente in determinati contesti [...]. [Inoltre,] le ricerche più recenti evidenziano come il bambino utilizzi, nel formare le prime parole, le sequenze fonetiche già sperimentate nella lallazione” (Camaioni, Di Blasio, 2013: 135).

Come fare, dunque, per distinguere in maniera inequivocabile le prime parole dalle produzioni prelinguistiche? Una soluzione viene data da Vihman e McCune (1994, in Camaioni, 2001: 86), secondo i quali “possiamo definire parola una forma fonetica che soddisfa i seguenti due criteri: a) è simile alla parola adulta e b) viene utilizzata in modo consistente per riferirsi a uno specifico oggetto/evento o a una classe di oggetti/eventi”. È quindi importante che la forma in questione sia utilizzata in un contesto appropriato, sia inseribile in una frase più complessa e si ripresenti più volte nella produzione del bambino (D’Odorico, 2005: 45-46). Queste prime parole non sono classificabili in base al loro status grammaticale: Vihman e McCune (1994, in D’Odorico, 2005: 47) suggeriscono la distinzione “tra *nominali*, usati per riferirsi a oggetti o persone, e parole-*evento*, espressioni relazionali che si riferiscono a trasformazioni di tipo temporale o spaziale”.

Le prime parole prodotte sono caratterizzate, come già lo erano le proto-parole, da uno stretto legame con dei contesti specifici: sono, cioè, “contestualizzate”. La tappa successiva nello sviluppo linguistico sarà proprio il distacco di queste parole dalle situazioni particolari a cui sono legate, e il loro utilizzo in contesti nuovi ma comunque appropriati (i termini “mamma” o “papà”, che vengono utilizzati inizialmente solo in presenza dei genitori, ad esempio per richiamarne l’attenzione, in seguito verranno utilizzati anche in loro assenza). Questo processo è definito

“decontestualizzazione”, e definisce il passaggio progressivo da un uso non referenziale delle parole ad un loro uso referenziale. A questo punto il bambino è in grado di “produrre quelle stesse o nuove parole per denotare oggetti, persone o eventi, indipendentemente dagli schemi di azione ai quali le parole erano inizialmente associate” (Camaioni, 2001: 88-89).

Inizialmente l’acquisizione delle nuove parole risulta lenta, ma da un certo momento in poi questa velocità subisce un evidente incremento: questo fenomeno viene definito “esplosione del vocabolario<sup>9</sup>” (Goldfield, Reznick, 1990). Nel loro studio, Goldfield e Reznick hanno analizzato lo sviluppo lessicale dei bambini, cercando di determinare le caratteristiche di tale sviluppo sia in termini di velocità di acquisizione, che in merito alla tipologia di termini acquisiti. I risultati hanno dimostrato come il fenomeno dell’esplosione del vocabolario sia una fase tipica nello sviluppo della maggior parte dei bambini (72% dei soggetti dello studio), di solito attestata intorno ai 18 mesi, e sia correlato a una specifica predilezione per l’acquisizione dei nomi<sup>10</sup>.

Altro elemento caratteristico di questo fenomeno è la sua relazione con lo sviluppo successivo delle competenze lessicali del bambino: quando il vocabolario del bambino si avvicina alle 50 parole si ha un primo rapido aumento nella velocità di acquisizione, ma successivamente questa espansione incrementa in maniera costante per altri mesi. Per distinguere le due fasi, quindi, Goldfield e Reznick (1990) parlano di “esplosione” (relativamente allo sviluppo a breve termine) e “incremento” (per quanto riguarda lo sviluppo a lungo termine)<sup>11</sup>.

---

<sup>9</sup> *vocabulary spurt*

<sup>10</sup> Goldfield e Reznick (1990) associano al concetto di “*vocabulary spurt*” quello di “*naming explosion*”, letteralmente “esplosione della (facoltà di) denominazione”

<sup>11</sup> “a long-term vocabulary ‘surge’ rather than a short-term ‘spurt’” (Goldfield, Reznick, 1990: 179)

All'ampliamento, in termini quantitativi, del vocabolario del bambino corrisponde anche una maggiore diversificazione in termini qualitativi: "accanto ai nomi, alle onomatopree e ai termini usati all'interno della routine di gioco compaiono termini che nella lingua adulta sarebbero classificabili come verbi, pronomi, avverbi, e aggettivi" (D'Odorico, 2005: 51).

### **2.5.3. Sviluppo morfosintattico**

Una volta raggiunto un vocabolario sufficientemente ampio, vi sarà uno sviluppo delle abilità morfosintattiche. Tale sviluppo viene spesso "descritto e analizzato sulla base della presenza di *stadi*: lo stadio della parola singola, lo stadio delle prime combinazioni, lo stadio degli enunciati complessi" (D'Odorico, 2005:69).

Il primo stadio è caratterizzato dall'uso di parole singole per veicolare un significato più ampio: in queste produzioni, si "riconosce al bambino la capacità di utilizzare il contesto extralinguistico, cioè l'ambiente fisico e sociale che lo circonda, per codificare una parte più o meno ampia del significato che intende comunicare" (Camaioni, 2001: 88). Queste produzioni, anche definite "olofrasi", sono spesso difficili da riconoscere: in un primo momento risulta difficile determinare se una forma fonetica sia o meno una parola, e una volta identificata come tale, questa forma deve essere caratterizzata da un'intenzione comunicativa specifica e più ampia della parola espressa.

Più facile, invece, è riconoscere le produzioni tipiche del secondo stadio, le prime combinazioni di parole. Mediamente, questo tipo di enunciato si presenta intorno ai 20 mesi, anche se sarebbe più corretto metterlo in relazione “con l’ampiezza del vocabolario più che con l’età cronologica. I bambini, infatti, iniziano a combinare due-tre parole quando il loro vocabolario complessivo supera le 50 parole” (Camaioni, Di Blasio, 2013: 142).

Diversi studi sono stati effettuati su questo tipo di produzioni per determinarne le caratteristiche: D’Odorico (2005: 86-88) cita i lavori di Braine (1963), che identifica due classi di parole (“pivot” e “aperta”) da cui i bambini attingono per la creazione degli enunciati, di Bloom (1970), che riconosce nelle produzioni del bambino delle relazioni grammaticali assimilabili a quelle espresse dagli adulti, e di Brown (1973), che descrive le prime produzioni dei bambini come tentativi di esprimere linguisticamente quelle stesse relazioni semantiche che sono in grado di riconoscere nella realtà che li circonda. Gli studi citati sono stati compiuti sulle produzioni dei bambini la cui lingua madre è l’inglese e, per quanto riguarda i primi due, il focus dell’analisi è di tipo sintattico.

Uno studio che, come quello di Brown, si basa sulle relazioni semantiche individuabili negli enunciati, è stato portato avanti per la lingua italiana da Antinucci e Parisi (1973, in Camaioni, Di Blasio, 2013: 143). In questo articolo gli autori individuano due diversi stadi nello sviluppo: nel primo stadio, gli enunciati prodotti sono caratterizzati dalla presenza della struttura nucleare della frase (predicato verbale e relativi argomenti) e intenzione specifica della frase pronunciata (richiesta, commento o domanda). Il secondo stadio prevede un ampliamento della struttura minima già padroneggiata, tramite l’inserimento di strutture facoltative (vengono



citati gli avverbi, come elemento di modifica del verbo, e le frasi inserite, come completamento della principale).

Fin qui abbiamo definito alcune fasi dello sviluppo della sintassi, ma tra il secondo e il terzo anno di età ha luogo un altro importante passaggio nella competenza linguistica dei bambini: lo sviluppo morfologico. L'acquisizione degli aspetti morfologici da parte dei bambini avviene per gradi, partendo da “quegli aspetti della morfosintassi che nella propria lingua appaiono percettivamente chiari, salienti e informativi [...]”. Viceversa, quanto più le forme linguistiche risultano irregolari e ambigue, tanto più tardi verranno padroneggiate” (Camaioni, Di Blasio, 2013: 145).

Questa fase risulta particolarmente delicata nel caso di una lingua flessiva come l'italiano. Attraverso l'accordo, nella persona (1<sup>a</sup>, 2<sup>a</sup> o 3<sup>a</sup>) o nel numero (singolare o plurale), è possibile infatti fornire informazioni rilevanti per la corretta interpretazione del messaggio<sup>12</sup>. La capacità di utilizzare la morfologia nominale e quella verbale compare generalmente entro il terzo anno di età, fornendo una solida base per la costruzione di enunciati più lunghi.

L'ultimo stadio, quello degli enunciati complessi, si sviluppa nel momento in cui il bambino inizia a padroneggiare la morfologia (modificando quindi le parole in base a ciò che il contesto richiede) e inserire le parole funzionali (come articoli, preposizioni e congiunzioni) generalmente assenti nei primi enunciati. Questi enunciati, riconoscibili dalla presenza di almeno due verbi (Bloom et al., 1980, in

---

<sup>12</sup> Camaioni e Di Blasio (2013: 145) portano un interessante esempio: nella frase *il cane inseguono i gatti*, l'interpretazione corretta è resa possibile proprio dall'accordo morfologico tra soggetto e verbo, più che dall'ordine degli elementi

D'Odorico, 2005: 95), pur comparando già intorno ai 3 anni, continueranno ad essere sviluppati durante l'intero periodo prescolare.

#### **2.5.4. Periodo critico e periodo sensibile**

In diverse opere relative allo studio dello sviluppo del linguaggio si parla di periodo critico o periodo sensibile. Talvolta usati come sinonimi, questi termini indicano una determinata fase della vita all'interno della quale è possibile acquisire una certa abilità, e terminata la quale questa acquisizione si farà difficile se non impossibile. Lennenberg (1967, in Guasti, 2007: 47) basandosi sulle osservazioni del recupero linguistico in seguito a danni cerebrali, che risulta più rapido nei bambini che negli adulti, ipotizzò la presenza di un periodo critico per l'acquisizione della prima lingua.

Un caso che ha permesso di confermare tale ipotesi è quello di una bambina, Genie, rimasta fino ai 13 anni in uno stato di isolamento sociale. Al momento del suo ricovero, la bambina risultava incapace di relazioni sociali, emotivamente disturbata, non scolarizzata e priva della facoltà di linguaggio<sup>13</sup> (Fromkin et al., 1974: 84). I 7 anni di riabilitazione linguistica a cui Genie venne sottoposta in seguito al ricovero non sono stati comunque sufficienti a risanare le lacune: a 20 anni, la ragazza aveva le competenze linguistiche di un bambino di 2, dimostrando

---

<sup>13</sup> "At the time of her discovery and hospitalization she was an unsocialized, primitive human being, emotionally disturbed, unlearned, and without language" (Fromkin et al., 1974: 84)

di aver acquisito un certo vocabolario ma limitandosi a combinare due parole (Guasti, 2007: 47).

Un altro caso emblematico è quello di Chelsea, una donna americana a cui da piccola era stato diagnosticato un ritardo mentale, diagnosi riconosciuta come errata solo quando la donna aveva già 31 anni: Chelsea era in realtà sorda. Come nel caso di Genie, la donna fu subito inserita in un programma di riabilitazione linguistica, senza però riuscire a ottenere risultati che andassero oltre le competenze tipiche di un bambino di due anni (vocabolario ridotto e combinazione di due parole). Questi risultati confermavano le ipotesi di Lennenberg (1967, in Fromkin et al., 1974: 83) secondo cui il periodo critico per l'acquisizione del linguaggio si chiude nella pubertà.

Un'ultima conferma può venire dall'analisi dell'acquisizione del linguaggio nei bambini sordi. In primo luogo, bisogna porre l'attenzione sul fatto che la lingua che i bambini sordi acquisiscono naturalmente è la lingua dei segni. Essendo il canale visivo privo di ostacoli, infatti, tale acquisizione avrà le stesse caratteristiche dell'acquisizione della lingua orale nei bambini udenti. Alcuni studi<sup>14</sup> hanno dimostrato “che, se si comincia un programma linguistico in lingua dei segni oltre i 13-15 anni, le lingue dei segni non offrono più la possibilità di una acquisizione perfetta del linguaggio” (Trovato, 2014: 19).

Diventa ora importante delineare le differenze tra periodo critico e periodo sensibile. Guasti (2007: 47) definisce periodo critico quella rigida finestra temporale

---

<sup>14</sup> Trovato (2014: 19) cita Mayberry, Lock e Hazmi (2002), Mayberry (2007) e Mayberry (2009), che saranno inseriti in bibliografia per eventuali riferimenti

nella quale è possibile acquisire una certa abilità, mentre il periodo sensibile è il periodo ottimale in cui acquisirla, ma non ne impedisce l'acquisizione in altri momenti. La distinzione può quindi essere applicata alla facoltà di linguaggio riprendendo la differenza tra lingua madre (L1) e lingua seconda (L2): Trovato (2014: 23) ricorda che “una L1 acquisita completamente significa non solo la conoscenza di una lingua tra altre, ma lo sviluppo del linguaggio”.

Data l'importanza dell'acquisizione della lingua madre come veicolo per lo sviluppo dell'intera facoltà di linguaggio, possiamo quindi affermare “che esiste per l'acquisizione della lingua nativa un periodo critico entro cui i soggetti devono essere esposti al linguaggio per poterlo acquisire in maniera ottimale” (Guasti, 2007: 49). Si può invece parlare di periodo sensibile per quanto riguarda l'acquisizione di una seconda lingua, o anche di “molteplici periodi sensibili, in funzione della componente linguistica considerata (fonologia, sintassi)” (Guasti, 2007: 49).



### 3. Il programma Baby Signs®

Il programma Baby Signs® viene definito come un programma di comunicazione gestuale (segnata) rivolto a neonati e bambini udenti molto piccoli (da 0 a 18-24 mesi), studiato per dar loro la possibilità di comunicare prima di aver imparato a parlare<sup>15</sup>. Obiettivo del programma è, dunque, quello di andare incontro al desiderio comunicativo del bambino, che si sviluppa prima della sua capacità di utilizzo efficace delle parole.

In un video di presentazione del programma, le ideatrici, le dottoresse Linda Acredolo e Susan Goodwyn, definiscono i Baby Signs “singoli gesti che i bambini possono usare per parlare di cose per le quali ancora non hanno le parole”<sup>16</sup>. Seguendo e osservando i comportamenti comunicativi spontanei di neonati e bambini le dottoresse Acredolo e Goodwin hanno condotto numerose attività di ricerca e approfondimento sul tema e sul progetto stesso, con il supporto del National Institute of Health.

Attualmente, corsi, seminari e materiale relativo al progetto vengono offerti in oltre 40 paesi. Tra i vantaggi promossi dal programma Baby Signs®<sup>17</sup> troviamo la possibilità di ridurre lacrime e frustrazione; facilitare l'apprendimento del linguaggio verbale; stimolare lo sviluppo cognitivo; di favorire l'autocontrollo del comportamento e delle emozioni; rafforzare il legame genitore-bambino; accrescere

---

<sup>15</sup> <http://www.babysignsitalia.com/che-cose/> (ultimo accesso: 24/01/2020)

<sup>16</sup> <https://www.youtube.com/watch?reload=9&v=KQgOnW1MQbw&feature=youtu.be> (ultimo accesso: 18/12/2019)

<sup>17</sup> <http://www.babysignsitalia.com/perche-farlo/> (ultimo accesso: 18/12/2019)

l'autostima. Gli studi ribadiscono inoltre l'importanza del programma per favorire lo sviluppo linguistico, socio-affettivo e cognitivo.

Robertson (2007), in un articolo rivolto ai genitori a cui sia stato suggerito l'utilizzo di segni con i propri figli, elenca le ragioni per cui segnare con bambini udenti possa essere utile. In primo luogo, si pone l'attenzione sul fatto che “tutti i bambini [...] usano i gesti prime delle parole”: il bambino che impara a parlare, come abbiamo visto, dimostrerà la sua prima intenzione comunicativa attraverso i cosiddetti gesti deittici o performativi (§ 2.5.1). Questo avviene naturalmente, e permette ai bambini di sviluppare le loro competenze comunicative anche in assenza di sufficienti competenze linguistiche. Se questi gesti non pregiudicano la successiva produzione linguistica, non c'è ragione di credere che fornire ai bambini una scelta più ampia di segni ne comprometterà in seguito lo sviluppo linguistico orale.

La seconda ragione riportata è che “i segni aiutano a mettere le basi delle competenze sociali critiche per la comunicazione”. Qui l'attenzione si sposta sulla comunicazione in sé: i gesti, infatti, permettono ai bambini di soddisfare la loro necessità di relazionarsi con chi li circonda in maniera efficace. Riuscire a veicolare i propri bisogni indurrà i bambini a incrementare i loro sforzi nelle interazioni comunicative con gli adulti, portando grandi benefici nello sviluppo socio-affettivo.

Il terzo elemento a favore dell'uso dei segni riguarda la capacità di facilitare “importanti competenze cognitive a supporto della comunicazione”: le competenze a cui si fa riferimento sono, nello specifico, l'imitazione e la funzione simbolica. Nell'apprendere i segni, infatti, i bambini devono saper imitare la produzione manuale degli adulti, capacità che risulterà necessaria anche al momento di

apprendere il linguaggio verbale. Per quanto riguarda la funzione simbolica del segno, poi, questa competenza è generalmente successiva alla comparsa del linguaggio: per poter usare una forma (sia essa orale o segnata) come simbolo, bisogna prima padroneggiare quella forma. Da ciò ne deriva che anticipare il linguaggio orale fornendo al bambino delle forme segnate, permette di anticipare anche la comparsa della funzione simbolica.

Un quarto punto a favore del programma viene dalla ricerca neurologica: l'autrice riporta come i segni siano un input più facilmente processabile della parola, in quanto più stabili e legati a un canale meglio sviluppato. La parola è un input molto rapido che viene interiorizzato solo in seguito a diverse ripetizioni. Il segno, al contrario, può essere riprodotto più lentamente, dando il tempo al bambino di processarlo nel momento stesso in cui lo vede. Per quanto riguarda il canale attraverso cui viene veicolato il messaggio, i circuiti uditivi del cervello si svilupperebbero più tardi rispetto a quelli visivi: affiancare il segno alla relativa parola permetterà dunque ai bambini di avere un supporto più facilmente identificabile.

L'ultimo elemento a difesa del programma Baby Signs® riprende le ricerche effettuate: come si vedrà più avanti (§3.2), infatti, non solo vi sono diverse ricerche scientifiche a sostegno del programma, ma non se ne trova nessuna che smentisca i benefici promossi. L'autrice ne conclude che i segni possono aiutare i bambini a sviluppare in maniera più rapida e organizzata il linguaggio orale, così come dimostrerebbero la teoria di base, le applicazioni pratiche e le ricerche.



### 3.1. La storia

Il programma Baby Signs® nasce negli Stati Uniti negli anni 80 del Novecento, come risultato delle osservazioni effettuate dalle dottoresse Linda Acredolo e Susan Goodwyn sui comportamenti comunicativi spontanei dei bambini. Nello specifico, l'idea è nata dall'osservazione diretta della produzione spontanea di gesti con funzione simbolica in una bambina di 12 mesi.

Come presentato nell'articolo "Symbolic gesturing in language development. A case study" (Acredolo, Goodwyn, 1985), la bambina in questione, la figlia della dottoressa Acredolo, ha prodotto il suo primo gesto (*annusare*, per indicare i fiori) durante una passeggiata con la mamma, per indicare l'interesse ad avvicinarsi ad un cespuglio di rose poco distante. Più avanti, lo stesso gesto veniva riprodotto in relazione a fiori effettivamente presenti, tanto reali quanto raffigurati, così come in risposta a richieste verbali (es. "Cos'è questo?").

Una volta identificato il desiderio di comunicazione della bambina, e la sua spontanea ricerca di mezzi anche non verbali per soddisfare tale desiderio, i genitori, e in generali gli adulti attorno a lei, iniziarono a supportare questa produzione di gesti simbolici introducendone alcuni nuovi. Tutti i gesti prodotti sono stati raccolti e inseriti in una tabella (*Figura 1*), distinguendo tra spontanei, da imitazione o insegnati, e ordinandoli per data di produzione. Come si può notare dai dati raccolti, l'uso dei segni non ha comunque compromesso l'acquisizione dei corrispettivi

verbal, che sono comunque stati aggiunti al vocabolario della bambina in tempi coerenti con lo sviluppo tipico del linguaggio.

Signs	Description	Age of sign acquisition months	Source	Number of words	Age of word acquisition months
Flower	sniff, sniff	12.5	SI	3	20.0
Big	arms raised	13.0	DT/SG	8	17.25
Elephant	finger to nose, lifted	13.5	DT	8	19.75
Anteater	tongue in and out	14.0	DT	13	24.0
Bunny	torso up and down	14.0	DT	13	19.75
Cookie monster	palm to mouth plus smack	14.0	DT	13	20.75
Monkey	hands in armpits, up-down	14.25	DT	13	19.75
Skunk	wrinkled nose plus sniff	14.5	DT	19	24.00
Fish	blow through mouth	14.5	SI	19	20.0
Slide	hand waved downward	14.5	S	19	17.5
Swing	torso back and forth	14.5	S	19	18.25
Ball	both hands waved	14.5	S	19	15.75
Alligator	palms together, open-shut	14.75	DT	19	24.0
Bee	finger plus thumb waved	14.75	DT	19	20.00
Butterfly	hands crossed, fingers waved	14.75	DT	19	24.0
I dunno	shrugs shoulders, hands up	15.0	SI	22	17.25
Hot	waves hand at midline	15.0	SI	22	19.0
Hippo	head back, mouth wide	15.0	DT	22	24.0
Spider	index fingers rubbed	15.0	DT/SG	22	20.0
Bird	arms out, hands flapping	15.0	DT	22	18.5
Turtle	hand around wrist, fist in-out	15.0	DT	22	20.0
Fire	waving of hand	15.0	S	22	23.0
Night-night	head down on shoulder	15.0	S	22	20.0
X-mas tree	fists open-closed	16.0	DT	48	26.0
Mistletoe	kisses	16.0	DT	48	27.0
Scissors	two fingers open-closed	16.0	DT	48	20.0
Berry	'raspberry' motion	16.5	S	48	20.0
Kiss	kiss (at a distance)	16.5	SI	48	21.0
Caterpillar	index finger wiggled	17.5	DT	109	23.0

S = Spontaneous; DT = directly taught; SI = spontaneous imitation of adult action; SG = spontaneous generalization to new context.

Figura 1: Tabella dei segni prodotti, in ordine di acquisizione

Una volta accertato che, in questo caso, l'utilizzo dei segni aveva avuto un effetto positivo (permettendo una comunicazione efficace anche in assenza di una sufficiente competenza linguistica orale), le dottoresse hanno deciso di condurre ricerche più ampie per determinare se i risultati ottenuti dalla figlia della dottoressa

Acredolo potessero essere estesi ad un campione più ampio. Nel prossimo paragrafo ci occuperemo di presentare e discutere questa ed altre ricerche sul tema.

### **3.2. Le ricerche scientifiche**

Fin dalle prime osservazioni relative alla produzione di segni da parte della figlia della dottoressa Acredolo, è stato chiaro alle ricercatrici che per proporre un percorso di supporto alla comunicazione anche ad altri genitori sarebbe stato necessario portare risultati più generali. È a questo punto che le dottoresse decidono di avviare uno studio che indaghi l'impatto dell'uso dei segni sullo sviluppo del linguaggio (Goodwyn et al., 2000). In questo studio un gruppo di 103 bambini, di simile estrazione sociale, etnica ed economica è stato analizzato, usando diverse misure linguistiche, a 11,15, 19, 24, 30 e 36 mesi.

Dato che l'obiettivo dello studio era identificare se e in che misura l'uso di segni con i bambini potesse migliorare la produzione linguistica degli stessi, il gruppo è stato suddiviso in tre sottogruppi: *Sign Training group* (ST), *Non-intervention Control group* (gruppo di controllo/non-intervento) e *Verbal Training group* (VT). I genitori dei bambini del primo gruppo (ST) avevano il compito di supportare la comunicazione con il bambino con dei gesti creati da loro stessi. Il gruppo di controllo era composto da bambini i cui genitori non avevano ricevuto istruzioni particolari né informazioni riguardo il campo d'indagine della ricerca: questo gruppo era tenuto all'oscuro proprio per non influenzare i risultati, e

permettere un confronto obiettivo con gli altri gruppi. Per valutare se eventuali progressi e vantaggi riscontrati nel primo gruppo fossero effettivamente dovuti all'uso dei segni o se fossero solo il risultato di una maggiore attenzione nei confronti dello sviluppo del linguaggio, è stato chiesto ai genitori dei bambini dell'ultimo gruppo (VT) di supportare il bambino nell'acquisizione e nella produzione delle sue prime parole, ottenendo così un secondo gruppo di controllo.

I risultati di tale studio dimostrerebbero che tra il gruppo di controllo e il gruppo VT non ci sono differenze rilevanti, secondo le autrici a causa del fatto che nonostante i genitori dei bambini di quest'ultimo gruppo stessero seguendo specifiche istruzioni, anche i genitori dei bambini del gruppo di controllo si preoccupavano di stimolare i loro figli. Per quanto riguarda, invece, il gruppo chiave dello studio, i risultati sembrano confermare l'ipotesi che l'uso di gesti simbolici con i bambini abbia dato loro un certo vantaggio rispetto ai bambini dei due gruppi di controllo.

Come riportato dalle autrici, i risultati dei test dimostrano che i bambini del gruppo ST possono contare su un livello medio di produzione e comprensione più alto rispetto a quello del gruppo di controllo (*Figura 2*). Il divario tra i due, inoltre, aumenta progressivamente con l'aumentare dell'età e della competenza linguistica dei bambini, portando le autrici a poter concludere che seguire il programma di utilizzo dei segni possa avere effetti molto positivi sullo sviluppo comunicativo e linguistico dei partecipanti.

Participant Age (and Tests)	Group	
	ST ( <i>n</i> = 32)	NC ( <i>n</i> = 39)
15 Mos		
SICD/RCA <sup>a</sup>	18.4 mos (2.9)	17.3 mos (3.1)
SICD/ECA <sup>b</sup>	17.5 mos (3.17)	16.1 mos (3.11)
MacCDI <sup>c</sup>	60.9 (25.6)	48.9 (30.3)
19 Mos		
SICD/RCA	24.4 mos (3.2)	22.7 mos (3.1)
SICD/ECA	21.0 mos (2.92)	21.4 mos (3.10)
MacCDI	52.0 (24.0)	40.3 (30.0)
24 Mos		
ROWPVT <sup>d</sup>	29.2 mos (6.3)	26.3 mos (6.9)
EOWPVT <sup>e</sup>	27.4 mos (9.39)	24.2 mos (7.9)
MacCDI	59.1(24.4)	49.8 (29.7)
MLU	2.26 (.8)	1.94 (.66)
Longest Utterance	5.26 (1.88)	4.53 (1.80)
30 Mos		
Phonemic Discrimination	35.5 <sup>f</sup> (3.92)	33.7 (5.19)
ROWPVT	38.6 mos (10.0)	36.9 mos (11.0)
EOWPVT	36.3 mos (10.4)	34.3 mos (9.8)
MacCDI	55.5 (25.7)	45.5 (26.6)
36 Mos		
ROWPVT	47.2 mos (11.4)	46.7 mos (11.5)
EOWPVT	47.0 mos (12.2)	42.5 mos (9.7)

<sup>a</sup>Sequenced Inventory of Communicative Development: Receptive Scale (Language Age).

<sup>b</sup>Sequenced Inventory of Communicative Development: Expressive Scale (Language Age).

<sup>c</sup>MacArthur Communicative Development Inventory (Mean Percentile Rank).

<sup>d</sup>Receptive One-Word Picture Vocabulary Test (Language Age).

<sup>e</sup>Expressive One-Word Picture Vocabulary Test (Language Age).

<sup>f</sup>Mean score out of 42 items.

*Figura 2: Risultati dei test su comprensione e produzione linguistica a differenti età*

Una prima critica a questo studio viene presentata da Paling (2007), che ha cercato di identificare, tramite i risultati già pubblicati in altre ricerche, gli effetti dell'uso dei segni con bambini al di sotto dei 3 anni. Paling non contraddice i risultati presentati da Goodwyn et al., ma ne rivede l'analisi: secondo l'autrice, infatti, la

conclusione che l'uso dei segni incoraggia lo sviluppo delle facoltà linguistiche del bambino sarebbe inappropriata, dato che gli unici risultati statisticamente rilevanti sarebbero quelli raccolti a 19 e 24 mesi per la comprensione, e a 15 e 24 mesi per la produzione. Le conclusioni presentate da Paling, in definitiva, non sono né a favore né contro il programma Baby Signs®: se è vero che la ricerca non ha portato alla luce prove inconfutabili degli effetti positivi pubblicizzati dalle promotrici del programma, è anche vero che non vi sono elementi che ne scorraggino l'utilizzo.

Un altro articolo che indaga la validità delle ricerche a sostegno del programma Baby Signs® e degli effetti positivi ad esso correlati è quello di Doherty-Sneddon (2008). L'autrice presenta dunque diverse questioni e ad ognuna cerca di dare una risposta o, per lo meno, indicare i punti chiari e quelli ancora da chiarire. Nel suo articolo, Doherty-Sneddon richiama spesso l'attenzione sull'assenza di sufficiente ricerca accademica a supporto del programma e dei suoi benefici, notando anche come talvolta i ricercatori portino a sostegno delle loro teorie degli eventi aneddotici di per sé privi di valore scientifico.

Il punto chiave delle osservazioni dell'autrice, tuttavia, si dimostra essere a sostegno del programma: secondo Doherty-Sneddon, il vero beneficio non sta nella possibilità che l'uso dei segni porti a uno sviluppo accelerato delle competenze linguistiche del bambino, quanto piuttosto nel generale supporto che il programma può fornire nei casi 'a rischio', come nel caso dei cosiddetti '*late talkers*' (bambini che sviluppano il linguaggio in ritardo rispetto alle tappe tipiche). L'autrice, dunque, non intende scoraggiare coloro che fossero interessati a seguire e applicare il programma, e anzi lo propone e supporta come misura preventiva e di supporto per

eventuali casi in cui il bambino dimostri una leggera difficoltà nello sviluppo delle competenze linguistiche.

Sembra chiaro, dunque, che la ricerca relativa al programma Baby Signs® è ancora agli albori. In Italia, ad esempio, non sono ancora stati condotti studi che indagano gli effetti che l'uso dei segni può avere sullo sviluppo comunicativo e linguistico dei bambini, né vi sono ricerche in merito ai benefici in ambito relazionale. Come hanno riportato Paling (2007) e Doherty-Sneddon (2008), alcuni studi presentano risultati ambigui mentre in altri casi possono non essere statisticamente rilevanti, e in generale possiamo affermare che c'è ancora molto da analizzare. Ad ogni modo, non vi sono ricerche in grado di smentire in maniera definitiva gli effetti positivi promossi dalle ideatrici del programma Baby Signs®, che si dimostra dunque una valida proposta e un possibile strumento di supporto nel percorso di sviluppo del linguaggio nei bambini.

### **3.3. Il programma Baby Signs® Italia**

Come abbiamo già visto in precedenza in questo capitolo, il programma Baby Signs® è nato negli Stati Uniti più di 30 anni fa. Baby Signs® Italia nasce nel 2015 come partner ufficiale del programma americano, con il preciso scopo di

promuovere questo programma in tutto il territorio nazionale<sup>18</sup>. Nonostante le basi teoriche condivise, il programma Baby Signs® Italia presenta alcune differenze rispetto al suo analogo americano: il programma infatti è stato riportato e adattato<sup>19</sup> alle caratteristiche e alle esigenze specifiche del paese, rispettandone gli aspetti storici, culturali e le abitudini di vita. A tale scopo, sono state apportate modifiche all'elenco di termini utilizzati e, successivamente, si è proceduto con la traduzione di tali parole in LIS<sup>20</sup> (Lingua dei Segni Italiana).

Per quanto riguarda l'elenco dei termini, si è cercato di eliminare tutte quelle parole che facevano riferimento alla cultura americana (tacchino, marines, etc.), trattandosi di elementi non significativi per il vocabolario iniziale di un bambino in Italia. Allo stesso tempo, era importante inserire quei termini, assenti nel programma originale, che risultavano culturalmente rilevanti per l'adattamento italiano (pane, pasta, asilo, etc.). La scelta delle parole non è stata effettuata solo sulla base del valore culturale che questi rappresentano, ma è stata studiata seguendo gli studi sul Primo Vocabolario del Bambino (Caselli, Casadio, 1995), in cui sono state individuate tutte quelle parole che, tipicamente, ricorrono con maggiore frequenza nello sviluppo lessicale dei bambini.

Un altro passaggio importante nell'adattamento del programma ha riguardato la traduzione in LIS delle parole scelte. Nella traduzione, effettuata con la collaborazione di un docente LIS Sordo, il dott. Gabriele Caia, si è cercato di prestare attenzione a identificare i segni più facilmente riproducibili dai bambini, in termini

---

<sup>18</sup> <http://www.babysignsitalia.com/baby-signs-italia/> (ultimo accesso: 24/01/2020)

<sup>19</sup> Tutte le informazioni relative all'adattamento sono state ricavate dal sito ufficiale del programma Baby Signs® Italia (<http://www.babysignsitalia.com/adattamento-per-litalia/>, ultimo accesso: 24/01/2020)

<sup>20</sup> La traduzione è stata effettuata per appoggiarsi alla lingua della comunità Sorda in Italia, mentre negli Stati Uniti la lingua utilizzata è l'ASL (American Sign Language)



di prassia motoria e configurazione manuale. Tale lavoro ha richiesto dunque l'analisi dei segni a disposizione e, nel caso vi fossero più traduzioni disponibili, la scelta del segno più "semplice". In alcuni casi, tuttavia, i gesti utilizzati nel programma non corrispondono a segni della lingua segnata di riferimento (LIS o ASL): 35 dei termini scelti sono stati infatti riportati con dei segni definiti "baby-friendly". Questi gesti sono il risultato dell'osservazione diretta delle produzioni dei bambini o della semplificazione di alcuni segni altrimenti troppo difficili da eseguire.

Per quanto riguarda la parte pratica, il programma Baby Signs® Italia propone tre diversi tipi di corsi di formazione, a seconda del pubblico a cui era rivolto: Workshop Genitori, Formazione Istruttori e Formazione Strutture. Il Workshop per Genitori<sup>21</sup> è il corso rivolto a genitori, familiari o persone singole impegnate in attività con bambini da 0 a 2 anni. Questo tipo di corso, della durata di 2 ore e mezza, ha l'obiettivo di fornire ai partecipanti i dettagli relativi alla storia del Programma e le ricerche in merito, nonché presentare i primi segni e spiegare come inserirli nella quotidianità del bambino.

Il secondo tipo di corso è quello destinato alla formazione di nuovi Istruttori Certificati Baby Signs®<sup>22</sup>. I corsi di questo tipo prevedono una preparazione più approfondita, in cui si affrontano i seguenti temi: il programma Baby Signs® Italia e le ricerche scientifiche su cui si basa; lo sviluppo verbale, socio-affettivo e cognitivo nel bambino; il training specifico sul Workshop per Genitori di cui gli

---

<sup>21</sup> <http://www.babysignsitalia.com/workshop-genitori/> (ultimo accesso: 24/01/2020)

<sup>22</sup> <http://www.babysignsitalia.com/formazione-istruttori/> (ultimo accesso: 24/01/2020)

Istruttori si dovranno occupare; le modalità di collaborazione con Baby Signs® Italia (rapporto economico, strumenti di marketing, contratto); i Segni del Programma. Ad oggi, Baby Signs® Italia può contare sulla collaborazione di più di 50 istruttori certificati<sup>23</sup>, presenti in tutto il territorio nazionale.

L'ultimo tipo di corso offerto è quello che fornisce la Certificazione Baby Signs® agli Asili Nido. Si tratta di una formazione sia teorica che pratica, della durata di 4 ore, durante la quale l'intero gruppo di educatori della struttura viene formato relativamente al Programma e alla sua applicazione, per poter poi inserire i segni nella comunicazione quotidiana con i bambini. La struttura otterrà quindi la Certificazione, con la quale verrà inserita nella rete di Asili Baby Signs®<sup>24</sup> alla cui lista, presente nel sito, i genitori interessati possono fare riferimento. Questo tipo di formazione e la validità dell'applicazione del programma all'interno di una struttura certificata sono stati il focus di questo lavoro di ricerca.

---

<sup>23</sup> <http://www.babysignsitalia.com/istruttori-certificati/> (ultimo accesso: 26/01/2020)

<sup>24</sup> <http://www.babysignsitalia.com/istruttori-certificati/> (ultimo accesso: 26/01/2020)



## 4. Studio

In questo capitolo si presenterà lo studio di caso effettuato presso un asilo certificato Baby Signs®, il Nido Integrato alla Scuola dell'Infanzia "San Giuseppe". Con questa ricerca si è cercato di valutare gli effetti dell'uso dei segni con i bambini in una struttura certificata. L'obiettivo principale era quello di determinare se e in che misura l'applicazione del programma Baby Signs® in un asilo certificato fosse effettivamente sufficiente a riscontrare risultati positivi nei bambini frequentanti la struttura in questione.

In primo luogo, sono stati effettuati degli incontri con la responsabile della struttura per poter identificare in che modo il programma Baby Signs® venisse applicato e proposto ai bambini iscritti al nido. L'asilo ha ottenuto la certificazione Baby Signs® nel giugno 2018, iniziando quindi a proporre i segni all'interno della struttura a partire dall'autunno dello stesso anno. Nel gennaio 2019, invece, è stato organizzato un Workshop Baby Signs® rivolto ai genitori, a cui però solo 7 famiglie hanno partecipato.

Durante le attività del Nido i bambini vengono divisi, in base all'età, in tre gruppi: i più grandi, dai 2 anni in su, rientreranno nel gruppo delle "Coccinelle" (o *divezzi*); i bambini dai 12 ai 24 mesi saranno inseriti nel gruppo dei "Ranocchi" (o *semi-divezzi*); il gruppo dei più piccoli, i "Pesciolini", sarà formato dai bambini tra i 7 e i 12 mesi. I segni sono stati utilizzati nella stessa misura con i tre gruppi, inserendoli tanto nelle attività quotidiane quanto in occasioni specifiche (ad

esempio, in canzoni preparate per delle feste). Questo permetterà un confronto equo tra i risultati ottenuti con i bambini.

Per poter raccogliere i dati necessari, sono stati proposti anche due questionari, uno rivolto ai genitori (*Allegato 2*) e uno rivolto alle educatrici del Nido (*Allegato 3*). Inoltre, sono state effettuate alcune giornate di raccolta dati in presenza per poter identificare le attività quotidiane tipiche della struttura e analizzare la produzione dei bambini.

Nei prossimi paragrafi verranno presentati gli obiettivi della ricerca e approfondite le caratteristiche del campione preso in esame. Inoltre, si procederà con la descrizione dei metodi di raccolta dei dati e di analisi degli stessi, nonché con la definizione dei risultati. Infine, si cercherà di delineare quali aspetti dello studio possano essere approfonditi da eventuali ricerche future.

#### **4.1. Finalità**

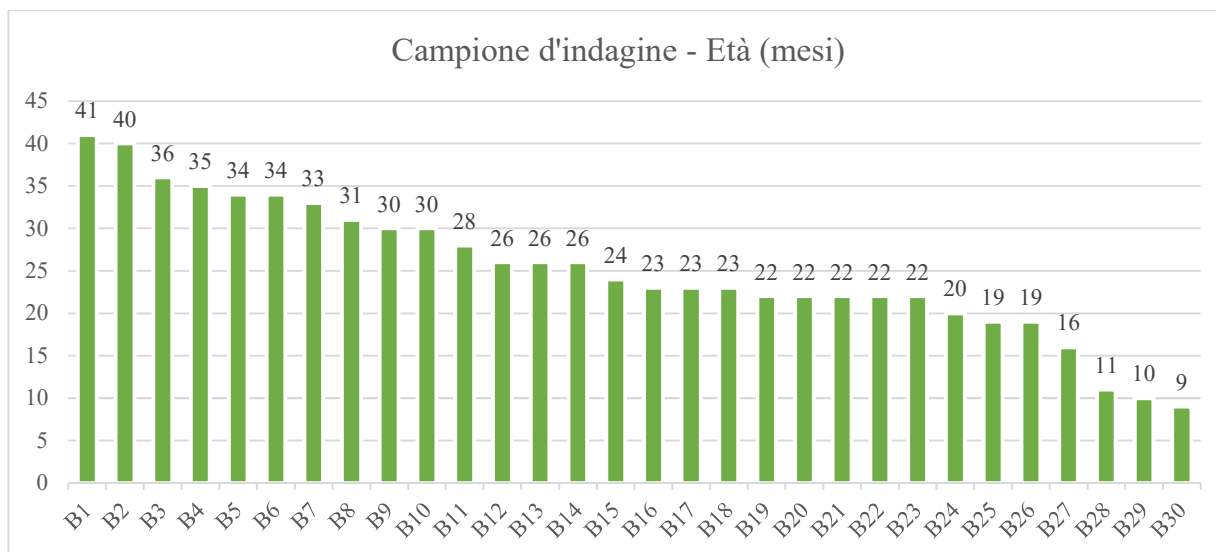
Con questo studio si è cercato di identificare l'efficacia dell'utilizzo dei segni all'interno di un asilo nido certificato Baby Signs®. In particolare, l'obiettivo principale era quello di determinare la risposta da parte dei bambini iscritti al nido, determinando se e in quale misura questi riuscissero ad acquisire i segni proposti.

L'ipotesi iniziale era che il programma sarebbe risultato più efficace con quei bambini il cui sviluppo linguistico fosse ancora nella fase preverbale ma successivo alla comparsa dell'intenzione comunicativa, ovvero il gruppo tra i 12 e i 18 mesi.

Inoltre, si è cercato di identificare se la partecipazione attiva dei genitori al programma Baby Signs®, rappresentando uno stimolo ulteriore a quello ricevuto all'interno della struttura, potesse avere qualche effetto sulla produzione dei bambini.

## **4.2. Campione**

Il campione di questa ricerca è composto da 30 bambini tra i 9 mesi e i 3 anni (*Figura 3*), tutti iscritti al Nido "San Giuseppe". Essendo la ricerca volta a identificare gli effetti dell'uso dei segni con i bambini, non sono stati previsti criteri di inclusione, inserendo quindi nella ricerca tutti i bambini i cui genitori abbiano fornito le informazioni necessarie tramite la compilazione del questionario (*Allegato 2*).



*Figura 3: Età dei bambini iscritti al Nido (all'inizio della raccolta dei dati)*

Tramite il questionario fornito ai genitori sono state raccolte informazioni relative al bambino e alla famiglia, nonché informazioni riguardante la partecipazione a Workshop Baby Signs® e gli eventuali risultati osservati dai genitori stessi. La prima sezione del questionario, relativa al bambino e alla sua famiglia, ha permesso di determinare le caratteristiche del campione preso in esame: la maggioranza è composta da maschi (57%, 17 soggetti su 30) e la quasi totalità del gruppo ha origini italiane con le sole eccezioni di due bambini, rispettivamente di origine moldava e romena.

L'età dei bambini è stata presa in considerazione relativamente alla loro collocazione nei diversi gruppi di attività all'interno della struttura stessa. La maggioranza degli iscritti risulta inserita nel gruppo dei semi-divezzi (all'interno della struttura definiti "ranocchi") (*Figura 4*). Per quanto riguarda la composizione delle famiglie, 16 bambini hanno uno (o più) fratelli o sorelle maggiori, 2 bambini

hanno un fratello minore e due bambini, entrambi frequentanti il nido, sono gemelli, mentre il rimanente terzo del gruppo è composto figli unici.

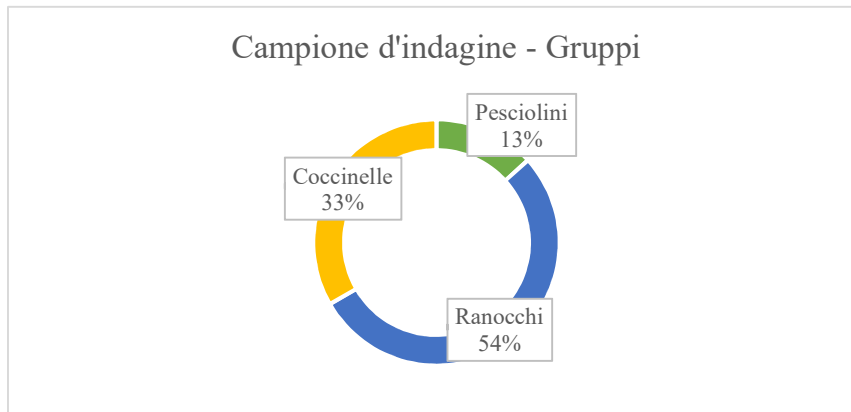


Figura 4: Divisione gruppi

Anche l'età dei genitori è stata indagata: essendo presenti soggetti la cui età variava dai 28 ai 52 anni, si è deciso di determinare l'età media delle diverse coppie. Dai risultati ottenuti si è deciso di dividere le coppie in quattro diversi gruppi in base alla fascia in cui potevano essere collocate; i risultati hanno dimostrato che la maggioranza ha un'età compresa tra i 35 e i 40 anni (Figura 5).

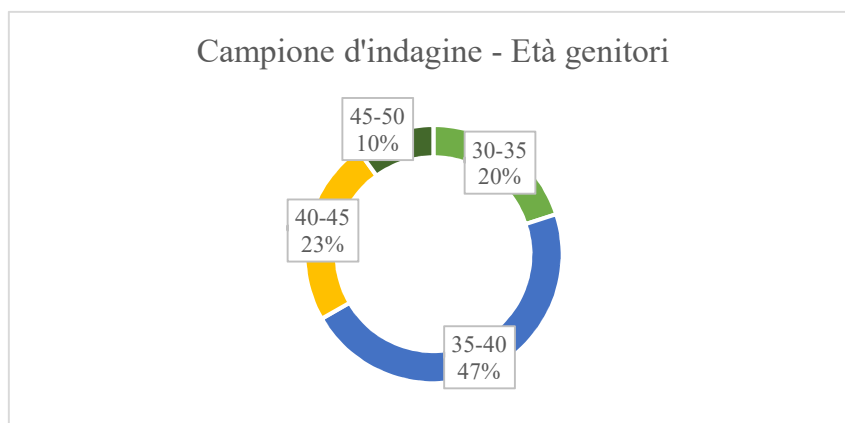


Figura 5: Età media dei genitori



Considerando l'importanza dello stimolo ricevuto, tramite il questionario si è cercato anche di determinare quale fosse la frequenza di partecipazione<sup>25</sup> dei bambini alle attività della struttura. La maggioranza dei bambini (26 su 30) è iscritto al Nido per l'intera giornata (full time), mentre solo uno risulta iscritto con un regime part time (solo la mattina).

### **4.3. Raccolta dati e analisi**

Come abbiamo già anticipato, per la raccolta dei dati sono stati utilizzati diversi strumenti. In primo luogo, sono state ricavate le informazioni generali riguardanti le attività del Nido e le caratteristiche della proposta Baby Signs® attraverso un colloquio mirato con la responsabile della struttura e gli incontri con le educatrici del Nido.

Successivamente, sono stati preparati due diversi questionari (*Allegato 2* e *Allegato 3*) e una scheda osservativa (*Allegato 1*). Questi strumenti avevano il preciso scopo di fornire dati più oggettivi e quantitativamente analizzabili, a differenza dei colloqui che fornivano elementi più descrittivi relativi al contesto.

Il primo questionario (*Allegato 2*) è quello proposto ai genitori dei bambini iscritti al Nido. Per la scelta e la stesura delle domande si è partito dalle ipotesi di partenza della ricerca: considerando come focus l'efficacia del programma Baby

---

<sup>25</sup> Per quanto riguarda questa domanda, vi sono stati tre questionari in cui la risposta non è stata fornita.

Signs®, si è visto necessario identificare quali elementi potessero influenzare i risultati ottenuti dai bambini. Il questionario è stato quindi diviso in tre sezioni: “Dati sul bambino”, “Dati sulla famiglia” e “Uso dei segni”.

La prima sezione, relativa ai dati anagrafici del bambino, era necessaria per poter dividere il campione nei diversi gruppi di riferimento, considerando che le attività del Nido proposte in base alla fascia d’età del bambino. La seconda sezione raccoglie le domande relative alla famiglia del bambino, come età e nazionalità dei genitori e l’eventuale presenza di fratelli o sorelle (e le rispettive età). L’obiettivo di tali domande era valutare se vi potevano essere caratteristiche specifiche del nucleo familiare che influissero sui risultati ottenuti dal bambino. Attraverso le domande dell’ultima sezione, relativa all’uso dei segni, si è cercato di raccogliere informazioni riguardo le occasioni in cui il bambino è esposto allo stimolo, così come i risultati osservati dai genitori stessi.

Il questionario proposto alle educatrici (*Allegato 3*) intendeva raccogliere le loro osservazioni dirette relative all’applicazione del programma e ai risultati riscontrati nel gruppo.

L’ultimo strumento utilizzato, la scheda osservativa (*Allegato 1*), è stato preparato per poter raccogliere dati in maniera diretta, tramite l’osservazione delle attività del Nido. A tale scopo, la scheda è stata divisa in diverse sezioni: dopo aver inserito nome del bambino e segno prodotto, le sezioni “Utilizzo” e “Origine” servivano a identificare le caratteristiche del segno osservato.

La raccolta dei dati è iniziata nel giugno 2019, quindi verso il termine del primo anno in cui si è proposto il programma Baby Signs® all’interno del Nido. In questo periodo sono stati infatti consegnati i questionari a genitori ed educatrici, ed è stata

/effettuata la prima giornata di osservazione delle attività della struttura (17 giugno), seguita da altre due a distanza di pochi mesi (24 luglio e 3 ottobre<sup>26</sup>).

Una volta raccolti i questionari compilati si è proceduto con la loro analisi, e per fare ciò i dati sono stati inseriti in due diversi fogli Excel. Per il questionario delle educatrici, le varie risposte alle domande sono state inserite semplicemente per rendere evidenti le eventuali differenze o somiglianze tra i diversi questionari.

Per quanto riguarda invece i questionari compilati dai genitori, è stato necessario fare un lavoro più approfondito: in primo luogo, sono stati inseriti i dati anagrafici dei bambini ordinandoli in base alla data di nascita, così da poter poi inserire ogni bambino nel gruppo di riferimento. Successivamente sono stati inseriti i dati relativi alla famiglia: dalle età di ognuno dei genitori è stata poi calcolata l'età media di ogni coppia, mentre le informazioni relative agli altri figli sono state inserite per evidenziare la presenza di eventuali fratelli o sorelle (e la loro età<sup>27</sup>). Gli ultimi dati inseriti sono stati quelli riguardanti l'uso dei segni da parte dei bambini: sono state dunque inserite le risposte fornite in merito alla frequenza al nido, l'eventuale uso di segni da parte dei genitori e i risultati riscontrati nei bambini stessi.

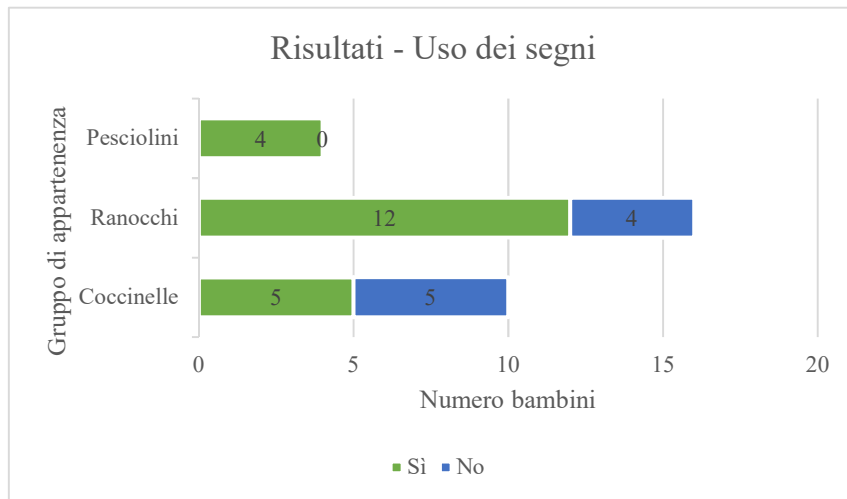
---

<sup>26</sup> Durante questa giornata, inserita nell'anno scolastico successivo a quello di inizio della ricerca, la raccolta dei dati si è concentrata sul gruppo che, fino a quel momento, sembrava aver ottenuto i risultati migliori.

<sup>27</sup> Per l'analisi non si è considerata importante l'età effettiva, ma l'essere maggiori o minori rispetto al bambino iscritto al Nido.

#### 4.4. Risultati

Una volta raccolti i diversi questionari compilati, si è proceduto inizialmente all'analisi delle risposte fornite dai genitori. Il primo dato analizzato è stato quello relativo all'efficacia del programma, ossia l'uso dei segni da parte dei bambini (*Figura 6*). Le risposte alla domanda in questione sono state quindi raccolte e suddivise in base al gruppo di appartenenza del bambino, considerando che l'età era tra i possibili elementi che ci si aspettava avrebbero influenzato i risultati. Nel gruppo delle Coccinelle e dei Pesciolini<sup>28</sup> il successo del programma ha avuto un'incidenza del 50%, nel gruppo dei Ranocchi del 75%.



*Figura 6: Risposte raccolte dal questionario rivolto ai genitori alla domanda "Vostro/a figlio/a ha cominciato a riprodurre qualche segno?"*

<sup>28</sup> Questo dato in particolare sarà poi ridiscusso più avanti, con l'aiuto di un'analisi qualitativa della produzione.

In seguito, sono stati analizzate le risposte alle domande relative alla partecipazione al Workshop Baby Signs® rivolto ai genitori, organizzato nel gennaio 2019, e l'uso dei segni da parte dei genitori stessi con i bambini. Le due domande sono state poste separatamente, in quanto la partecipazione al Workshop non costituiva un prerequisito sufficiente né fondamentale per l'applicazione del programma all'interno del contesto familiare: i risultati hanno infatti evidenziato come non ci sia una perfetta corrispondenza tra le famiglie che hanno effettivamente frequentato il Workshop e quelle che hanno dichiarato di utilizzare i segni con i propri bambini al di fuori del Nido (*Figura 7*).

Per poter ovviare a questa discrepanza si è ritenuto importante raccogliere esplicitamente informazioni relative all'esposizione dei bambini ai segni del programma, non limitandosi a raccogliere l'elenco delle famiglie che avevano effettivamente seguito una formazione relativa al programma Baby Signs®. Inoltre, per poter valutare l'influenza che questi due fattori potevano avere sui risultati ottenuti con i bambini, si è deciso di inserire le risposte in un'unica tabella, in modo che il confronto fosse più immediato.

Risultati - Partecipazione al Workshop e uso dei segni

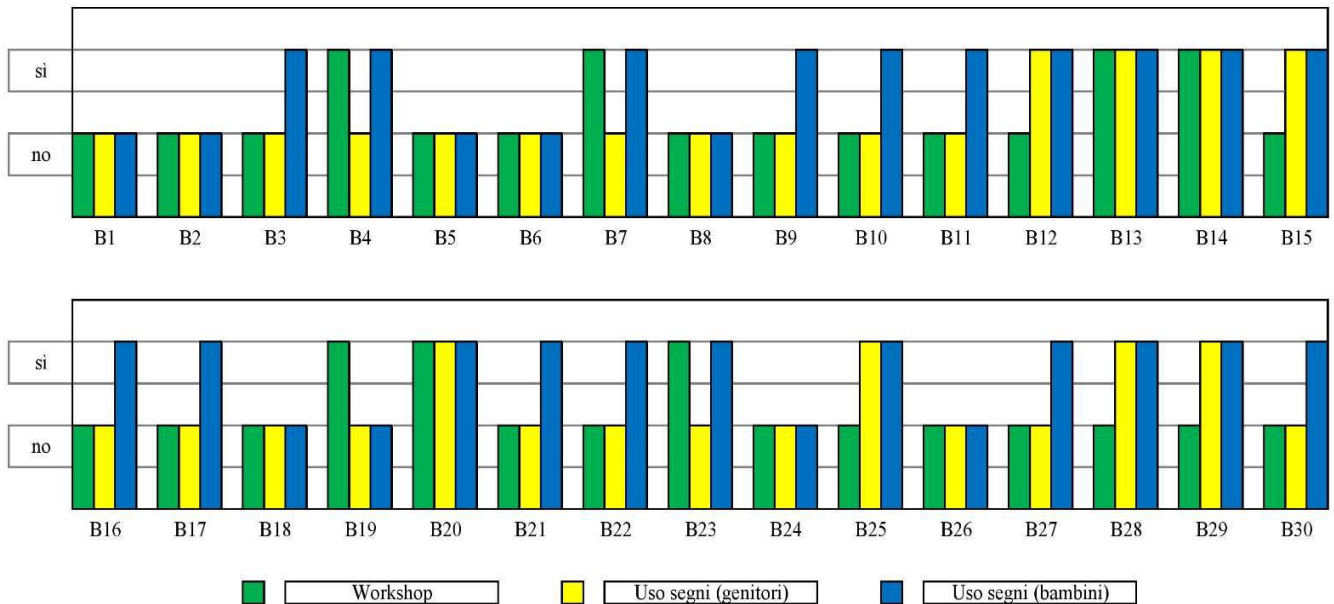


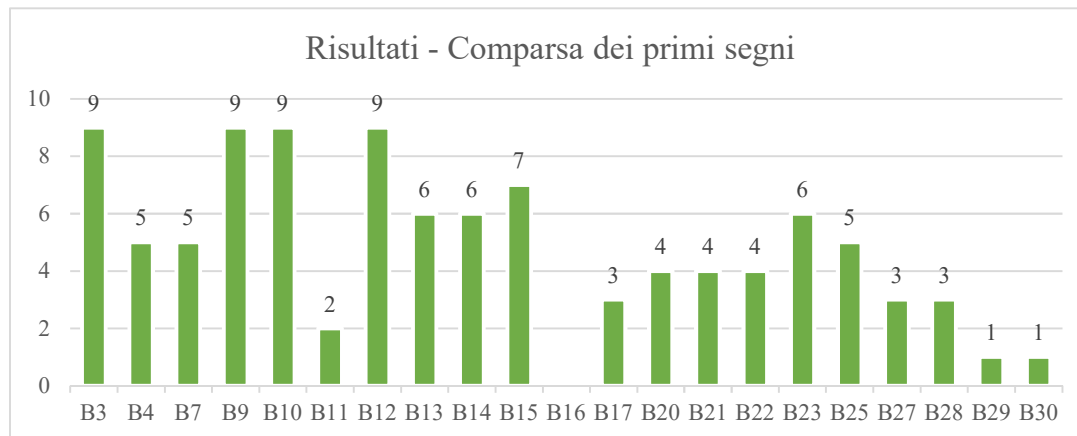
Figura 7: Risposte relative alle domande sulla partecipazione al Workshop Baby Signs®, sull'uso dei segni da parte dei genitori all'interno del contesto familiare e sulla produzione di segni da parte dei bambini

Come si può osservare, la partecipazione al Workshop Baby Signs® non è sempre stata seguita da un'applicazione del programma: solo 3 coppie (su 7 partecipanti) hanno affermato di utilizzare i segni anche all'interno del contesto familiare: in questi tre casi i bambini hanno poi iniziato ad utilizzare i segni, mentre in una di quelle famiglie in cui il programma Baby Signs® non è stato applicato, non vi sono stati risultati nemmeno da parte del bambino (caso B19).

Un altro elemento che emerge dal grafico è il fatto che vi sono alcune famiglie che, pur non avendo partecipato ad alcuna formazione, utilizzano i segni con i propri bambini (si tratta dei casi B12, B15, B25, B28 e B29); in tutti questi casi i bambini hanno poi iniziato a produrre dei segni anche autonomamente.

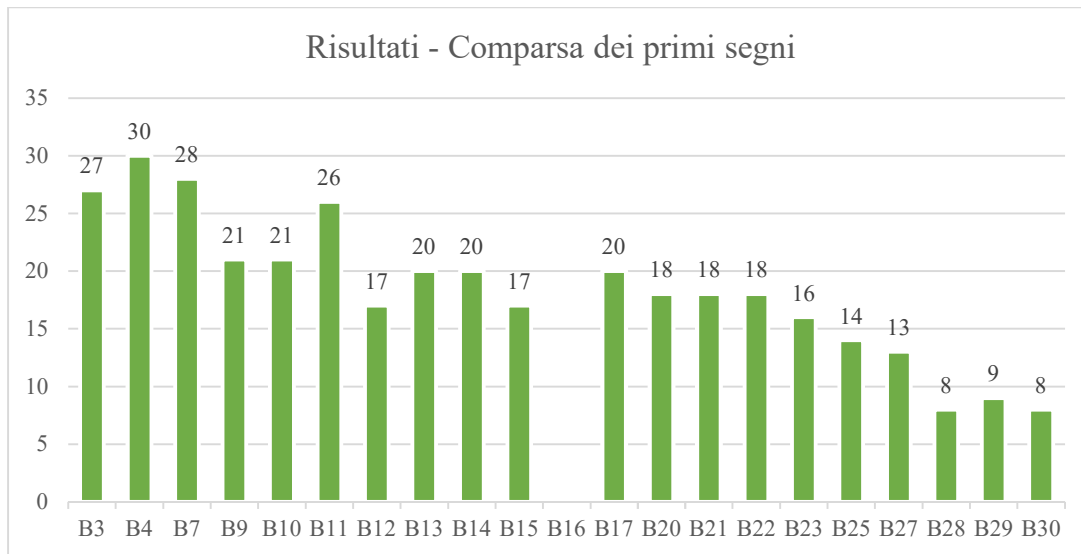
I rimanenti 18 casi comprendono tutti quei bambini che non sono stati esposti al programma Baby Signs® se non durante le attività del Nido, e i cui genitori non hanno mai partecipato ad un Workshop dedicato. Le risposte relative alla produzione di segni da parte di questi bambini comprendono 8 casi in cui non vi sono stati risultati e 10 casi in cui i bambini hanno iniziato a produrre dei segni autonomamente nonostante l'input limitato.

Infine, gli ultimi dati analizzati tratti dai questionari per i genitori riguardano il periodo in cui sono state osservate le prime produzioni di segni da parte dei bambini e i termini utilizzati più spesso<sup>29</sup>. I dati relativi alle prime produzioni di segni sono stati divisi tra la distanza dalla prima osservazione (in mesi, rispetto al periodo di raccolta dei dati) (*Figura 8*) e l'età effettiva del bambino al momento di tale osservazione (*Figura 9*).



*Figura 8: Tempo di utilizzo dei segni (in mesi) dalle prime osservazioni*

<sup>29</sup> Nei casi in cui non siano state date risposte in merito alla comparsa dei primi segni e ai termini più utilizzati dal bambino, si è deciso di inserire il dato relativo alla mera osservazione della produzione.

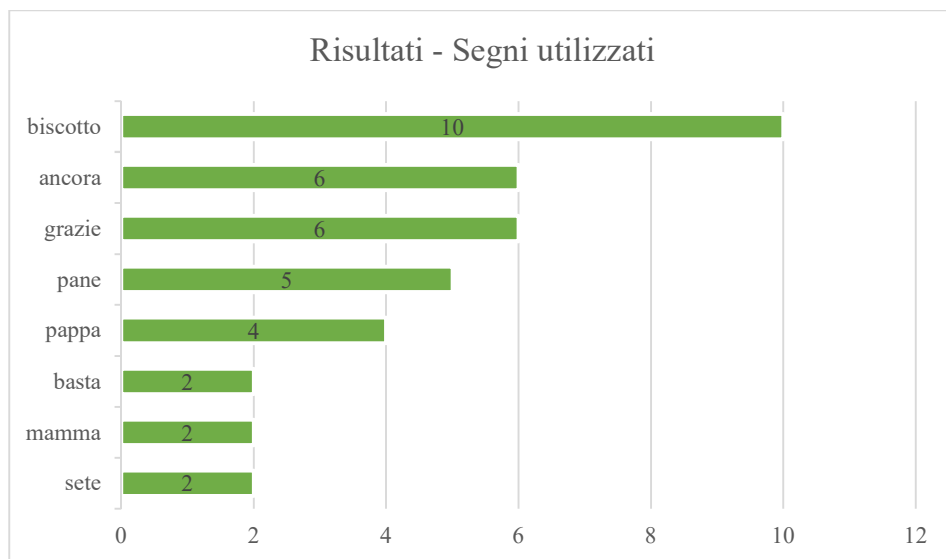


*Figura 9: Età dei bambini (in mesi) alla comparsa dei primi segni*

Per quanto riguarda i segni utilizzati dai bambini all'interno del contesto familiare, nel grafico (*Figura 10*) sono stati inseriti quelli citati con più frequenza. Sono stati invece tralasciati tutti quei segni che sono stati indicati in un solo caso (buono, caldo, cane, ciuccio, dolore, dormire, lavoro, luce, macchina, nanna, papà, piccolo, scusa), e quei gesti che appaiono tipicamente durante lo sviluppo del linguaggio<sup>30</sup> (i gesti deittici, fare ciao con la mano, alzare le braccia per chiedere all'adulto di essere presi in braccio).

<sup>30</sup> Il tema dei gesti deittici è stato affrontato nel capitolo dedicato al linguaggio (§ 2.5.1)

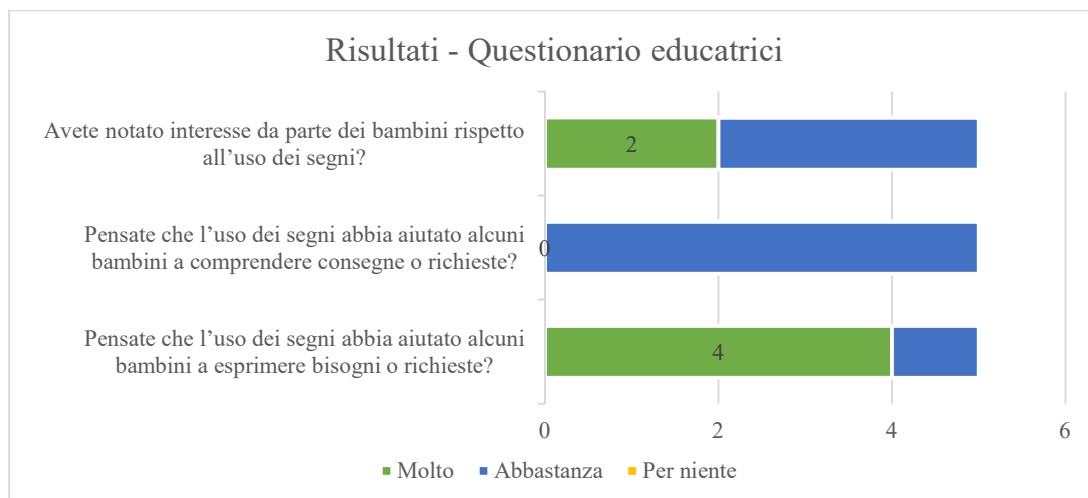




*Figura 10: Segni riprodotti con più frequenza dai bambini nel contesto familiare*

Conclusa l'analisi dei questionari compilati dai genitori, si è cercato un riscontro tra i risultati dei questionari proposti alle educatrici del nido. Disponendo di soli 5 questionari di questo tipo, l'analisi è stata effettuata tramite una semplice comparazione delle risposte date, per verificare se vi fosse, in primo luogo, corrispondenza tra le varie risposte, e poi una corrispondenza con i dati raccolti tramite i questionari proposti ai genitori.

Per quanto riguarda i dati relativi all'interesse dei bambini e all'utilità dei segni per comprendere ed esprimere richieste in maniera più chiara, le risposte sono state complessivamente omogenee (*Figura 11*). Per quanto riguarda poi il gruppo che ha dimostrato il maggiore interesse e un utilizzo più frequente dei segni, la risposta è stata la medesima: tutte le educatrici hanno riscontrato i risultati migliori nel gruppo dei semi-divezzi (Ranocchi).



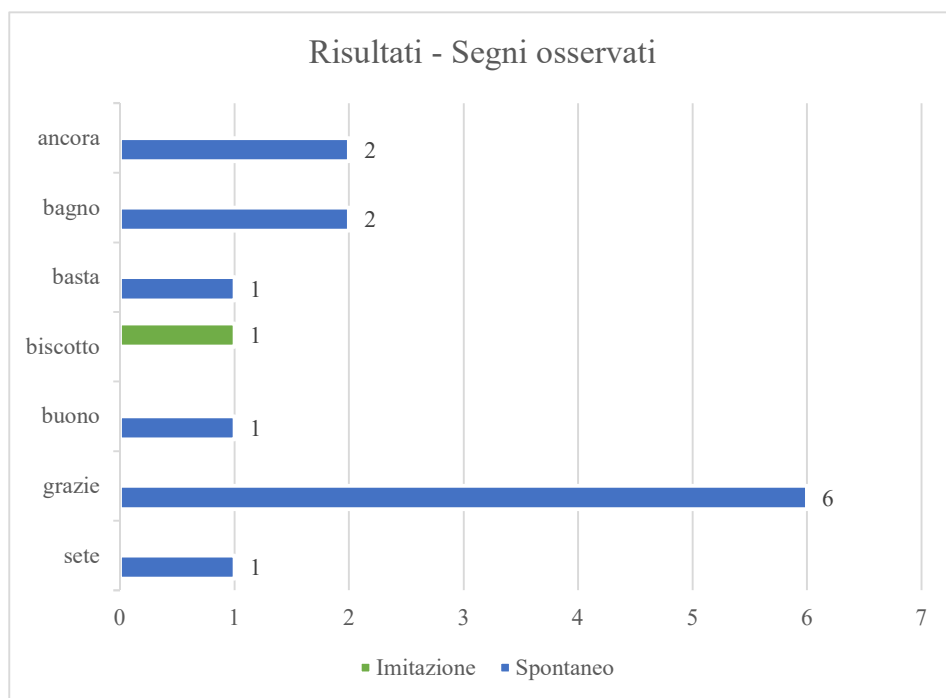
*Figura 11: Risposte relative all'interesse per l'uso dei segni e alla sua utilità*

Le risposte in cui vi sono le differenze maggiori sono quelle relative alla riproduzione di segni (spontanea o su imitazione) da parte dei bambini. Per quanto riguarda la riproduzione su imitazione, quattro educatrici hanno notato i primi casi già dopo pochi giorni, con un'incidenza più alta già dopo un paio di settimane, mentre una di loro ha affermato di non aver visto alcun risultato prima di un paio di mesi. La situazione è simile per quanto riguarda i segni prodotti spontaneamente dai bambini: tre educatrici hanno affermato che già dopo poche settimane alcuni bambini erano in grado di usare i segni autonomamente, mentre due di loro riferiscono non hanno osservato tali produzioni se non dopo qualche mese.

L'ultimo gruppo di dati raccolti e analizzati è quello relativo alle giornate di osservazione diretta delle attività del Nido. Durante queste giornate, sono stati inseriti nella scheda osservativa (*Allegato 1*) i vari segni osservati e le informazioni relative a questa osservazione. In totale è stata osservata la produzione individuale

di 14 segni standard (inseriti nel programma Baby Signs®) e di 2 segni “inventati” (creati appositamente da un bambino per identificare l’oggetto di suo interesse); in tutti questi casi i bambini facevano parte del gruppo dei semi-divezzi.

I diversi segni sono stati quindi riportati quindi in un grafico, distinguendo il tipo di utilizzo del segno (se accompagna la parola orale o se è indipendente da essa) e l’origine del segno (se è stato prodotto spontaneamente o su imitazione dell’educatrice), e determinando quante ripetizioni erano state osservate (*Figure 12 e 13*).



*Figura 12: Segni prodotti dai bambini durante le attività del Nido divisi in base all'origine*

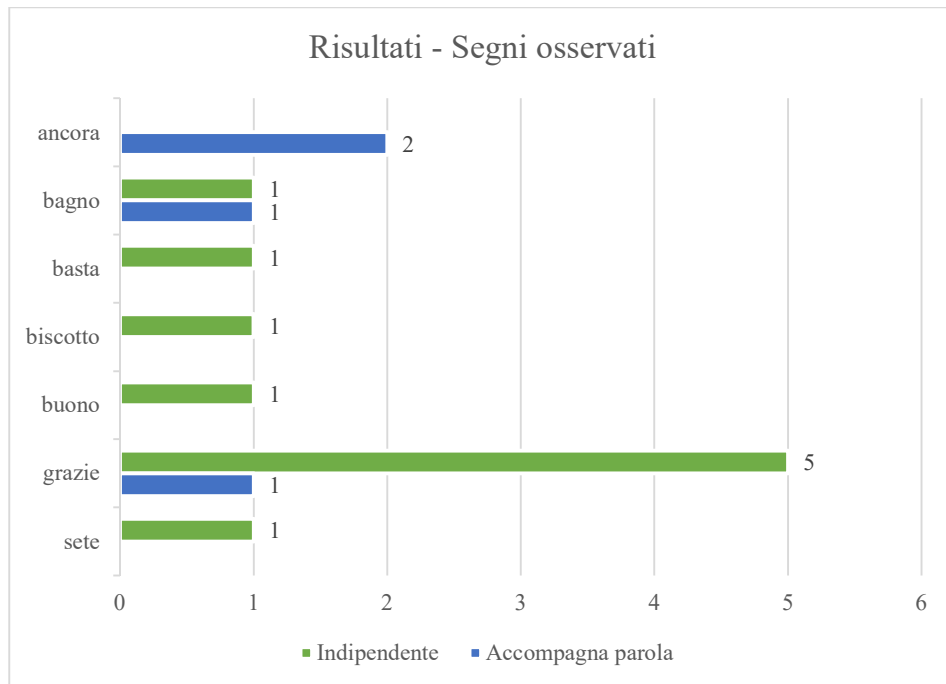


Figura 13: Segni prodotti dai bambini durante le attività del Nido divisi in base all'utilizzo

In seguito, sono stati raccolti tutti quei segni prodotti dai bambini coinvolti in attività specifiche<sup>31</sup>, in particolare durante l'esecuzione di canzoni. La maggior parte di queste produzioni sono state osservate in bambini del gruppo dei divezzi, eccetto tre segni inseriti in canzoni proposte al gruppo dei semi-divezzi; caratteristica comune in tutti questi casi, comunque, è il fatto che la produzione era il risultato dell'imitazione dell'educatrice.

<sup>31</sup> I segni della canzone proposta nel gruppo dei divezzi sono *grazie, pane, forza, luce, abbraccio, pace, fiore*; quelli della canzone proposta al gruppo dei semi-divezzi sono *mamma, mattina e pulcino*.

## 4.5. Discussione

L'immagine che emerge dai dati raccolti riporta degli ottimi risultati per quanto riguarda l'uso dei segni da parte dei bambini. Così come le educatrici avevano affermato di riscontrare un forte interesse da parte dei bambini, le risposte dei genitori dimostrano che quasi il 70% dei bambini frequentanti l'Asilo Nido Certificato Baby Signs® hanno iniziato a riprodurre alcuni segni del anche a casa (*Figura 7*). Tra questi dati bisogna però evidenziare due casi (B28 e B29) che risultano poco attendibili: nei questionari, infatti, la descrizione dei segni prodotti dai bambini ricorda i gesti deittici prodotti tipicamente durante lo sviluppo del linguaggio (§ 2.5.1).

Anche per quanto riguarda la fascia d'età in cui il programma sembra aver dato i risultati migliori, i dati raccolti sono coerenti: il gruppo che presenta i risultati più evidenti è quello dei semi-divezzi. Infatti, mentre Coccinelle e Pesciolini presentano un 50% di casi di successo del programma, nel gruppo dei Ranocchi la percentuale di risposte positive raccolte dai questionari si alza al 75% (*Figura 6*). Le educatrici stesse avevano affermato che questo era il gruppo che appariva fin dal principio più interessato e che dimostrava poi un uso più frequente dei segni. Le giornate di osservazione diretta delle attività proposte al Nido avevano confermato tali valutazioni: tutte le produzioni individuali dei bambini non legate ad attività specifiche (come ad esempio potevano essere i segni utilizzati all'interno delle canzoni) venivano da bambini inseriti nel gruppo dei Ranocchi.

Oltre al gruppo di appartenenza dei bambini di cui si era osservata la produzione spontanea di segni, si è cercato di individuare anche un'eventuale influenza positiva dell'uso dei segni da parte dei genitori. In particolare, l'ipotesi era quella che aumentando l'esposizione all'input i risultati sarebbero stati più rapidi. Nei casi in cui sono stati utilizzati i segni anche in ambito familiare, ed escludendo i due poco attendibili citati in precedenza, tutti i bambini hanno mostrato risultati entro i 20 mesi di età (*Figura 9*).

Un dato che invece ha presentato una certa variabilità è quello del tempo intercorso dall'inizio dell'utilizzo dei segni in asilo e la prima comparsa della produzione di segni da parte dei bambini: infatti, il periodo di utilizzo dei segni al momento della raccolta dei questionari, va da 1 a 9 mesi (*Figura 8*). Molto diversa risulta anche l'età dei diversi bambini alla comparsa dei segni: i più piccoli segnanti avevano appena 8 mesi, fino ad arrivare ai 2 anni e mezzo del caso più "tardivo" (*Figura 9*).

Questa variabilità può essere comunque giustificata considerando la grande variabilità nel percorso di sviluppo del linguaggio che caratterizza ogni bambino. In generale, verso i 9 mesi si può già riscontrare la presenza dell'intenzione comunicativa, spiegando così la comparsa precoce dei segni; le comparse più tardive, invece, potrebbero essere legate a casi di 'late talkers', che si appoggiano ai segni per sostenere lo sviluppo del linguaggio verbale<sup>32</sup>.

Per quanto riguarda invece il tipo di segni riprodotti, vi è una sufficiente corrispondenza: sia in asilo che in casa sono state osservate diverse produzioni dei

---

<sup>32</sup> È tuttavia opportuno sottolineare come non siano stati fatti controlli sull'effettiva produzione verbale dei bambini, né sul livello di sviluppo del linguaggio al momento della raccolta dei dati.

segni *ancora*, *basta*, *biscotto*, *grazie* e *sete*, mentre separatamente sono state raccolte osservazioni dei segni *bagno* e *buono*, e *mamma*, *pappa* e *pane*, rispettivamente a casa e in asilo (*Figura 10* per le produzioni osservate dai genitori, *Figure 12 e 13* per le produzioni raccolte durante le osservazioni dirette in Asilo).

In conclusione, si può affermare che il programma ha avuto risultati complessivamente positivi per quanto riguarda l'acquisizione dei segni da parte dei bambini. Una maggiore esposizione all'input ricevuto a scuola, ad esempio tramite l'utilizzo dei segni anche a casa, potrebbe avere come effetto positivo quello di velocizzare quest'acquisizione, ma non si presenta come un requisito fondamentale, probabilmente anche in virtù della frequenza di partecipazione alle attività del Nido.

Le educatrici hanno inoltre osservato un forte interesse da parte dei bambini, indice che il programma non rappresenta un ostacolo alle attività della struttura in cui i segni sono proposti (*Figura 11*). Gli unici effetti riscontrati sono stati positivi, in particolare per quanto riguarda l'utilità dei segni nel facilitare la comprensione e, soprattutto, l'espressione di richieste e bisogni da parte dei bambini stessi (*Figura 11*).

#### **4.6. Limiti dell'indagine e possibili integrazioni future alla ricerca**

Lo studio qui riportato presenta alcuni limiti:

- *Campione ristretto.* La ricerca ha previsto l'analisi della produzione dei segni da parte di 30 bambini, rappresentando una sezione molto ristretta della popolazione. Un campione di queste dimensioni manca di sufficiente variabilità, e non può essere considerato statisticamente rilevante.
- *Analisi limitata ad una singola struttura certificata.* Lo studio presentato raccoglie dati relativi ai risultati ottenuti in un solo Asilo Nido Certificato Baby Signs®, ma non è stato possibile effettuare alcun confronto con altre strutture simili. Questo rappresenta quindi un solo tipo di applicazione del programma, e i risultati ottenuti saranno solo uno degli esiti possibili risultanti dall'utilizzo dei segni all'interno di una struttura simile.
- *Impossibilità di colloquio diretto con i genitori e conseguente scarsa attendibilità dei questionari.* Inizialmente si era valutata la possibilità di effettuare dei colloqui diretti con le famiglie per poter spiegare le caratteristiche dello studio e dare delucidazioni in merito alla compilazione del questionario proposto. Tali incontri non sono stati possibili, rendendo la compilazione dei questionari poco precisa (in alcuni casi le risposte sono state omesse) o poco attendibile (come nel caso di osservazioni imprecise).
- *Limitata analisi delle caratteristiche della famiglia di provenienza.* Per rendere il questionario più facilmente fruibile e più velocemente compilabile, considerando che questa compilazione sarebbe stata fatta in autonomia dai



genitori, si è deciso di limitare le domande relative alla famiglia ai meri dati anagrafici dei genitori. Una ricerca più approfondita avrebbe infatti richiesto degli incontri diretti con i genitori per poter raccogliere informazioni più dettagliate, che come abbiamo già visto non era possibile.

- *Impossibilità di osservare i bambini al di fuori della struttura.* Nonostante i questionari abbiano permesso di raccogliere alcuni dati relativi tanto all'esposizione quanto alla produzione di segni da parte dei bambini all'interno della famiglia, un'osservazione diretta di questi dati sarebbe stata utile per determinare le caratteristiche degli scambi comunicativi in atto.

Ricerche future potrebbero integrare gli elementi assenti in questo studio apportando modifiche in campi quali:

- la scelta di un campione più ampio, che rappresenti una parte più significativa della popolazione;
- l'analisi di più strutture certificate Baby Signs®, per poter effettuare un confronto tra le varie applicazioni del programma e i risultati ottenuti dal gruppo;
- l'organizzazione di colloqui con le famiglie, per poter discutere i dettagli della ricerca e indirizzare i genitori ad un'osservazione più accurata degli elementi che si intende indagare;
- uno studio più accurato del campione preso in esame e delle caratteristiche della famiglia di provenienza;
- l'organizzazione di momenti di osservazione dell'interazione dei bambini con le famiglie stesse, per avere dati più chiari in merito alle dinamiche di

interazione al loro interno e all'eventuale applicazione del programma da parte dei genitori.



## 5. Conclusioni

La ricerca qui presentata aveva come obiettivo principale quello di valutare l'efficacia dell'applicazione del programma Baby Signs® all'interno di una struttura certificata. A quanto risulta dai dati raccolti, utilizzare i segni del programma all'interno delle attività quotidiane dell'Asilo Nido indagato, ha complessivamente permesso ai bambini frequentanti di acquisire tali segni in maniera soddisfacente.

Il programma, così come ipotizzato dalle ricerche scientifiche e come affermato dall'associazione promotrice Baby Signs® Italia, si è dimostrato utile ed efficace, facilitando la comunicazione con i bambini stessi. I risultati di questa ricerca confermano dunque che l'uso dei segni può essere di grande aiuto nel processo di acquisizione e sviluppo della facoltà di linguaggio: nonostante non siano state indagate direttamente le competenze linguistiche dei bambini, infatti, appare evidente che l'uso dei segni ha permesso loro di esprimersi nonostante l'assenza della produzione verbale.

Un'altra ipotesi avanzata riguardava gli effetti positivi dell'utilizzo del programma all'interno del contesto familiare. Da una parte, la partecipazione dei genitori al Workshop Baby Signs® a loro dedicato non ha sempre avuto un effettivo seguito nell'utilizzo dei segni con i bambini, rendendo impossibile una valutazione degli eventuali benefici che tale Workshop avrebbe potuto portare. Dall'altra, la presenza di diverse famiglie in cui sono stati proposti i segni ai bambini anche al di fuori del Nido, ha permesso di identificare un certo grado di riduzione del tempo necessario ai bambini per acquisire i segni proposti.

Pur riconoscendo che i dati raccolti non possono essere considerati statisticamente rilevanti a causa del ridotto campione preso in esame, possiamo considerarli un punto di partenza e un metro di comparazione per ricerche future. Il programma non ha comunque dimostrato avere effetti negativi, come già era stato riscontrato dall'analisi delle precedenti ricerche portate avanti negli Stati Uniti, dove il programma è stato ideato. Questo elemento, così come l'efficacia riscontrata in questo studio, suggeriscono che i bambini possano trarre benefici significativi dall'uso dei segni proposti dal programma Baby Signs®, ed eventuali studi più approfonditi potrebbero confermare tale ipotesi.



## Bibliografia

Acredolo L. P., Goodwyn S. W., 1985, “Symbolic gesturing in language development. A case study”, in *Human Development*, 28, pp. 40-49

Aglioti S. M., Fabbro F., 2006, *Neuropsicologia del linguaggio*, Bologna, Il Mulino

Antinucci F., Parisi D., 1973, “Early language acquisition. A model and some data”, in Ferguson C., Slobin D. (a cura di), *Studies of child language development*, New York, Holt, Rinehart & Winston

Balboni P. E., 2014, *Didattica dell'italiano come lingua seconda e straniera*, Torino, Loescher Editore

Bates E., Dale P., Thal D., 1995, “Individual differences and their implications for theories of language development”, in Fletcher P., MacWhinney B. (a cura di), 1995, *Handbook of child language*, Oxford, Basil Blackwell, pp. 96 - 151

Bates E., Goodman C., 1999, “On the emergence of grammar from lexicon”, in MacWhinney B. (a cura di), 1999, *Emergence of language*, Hillsdale, Erlbaum, pp. 29 – 79

Bloom L., 1970, *Language development: form and function in emerging grammars*, Cambridge, The MIT Press

Bloom L., Lahey M., Hood L., Lifter K., Fiess K., 1980, “Complex sentences-acquisition of syntactic connetives and the semantic relations they encode”, in *Journal of Child Language*, 7, pp. 235 – 261

Braine M., 1963, “On learning the grammatical order of words”, in *Psychological Review*, 70 (4), pp. 323 – 348

Brown R. W., 1973, *A first language: the early stages*, Cambridge, Harvard University Press

Bruner J., 1983, *In search of mind. Essays in autobiography*, New York – Cambridge, Harper & Row; trad. it. 1984, *Autobiografia. Alla ricerca della mente*, Roma, Armando

Cacciari C., 2001, *Psicologia del linguaggio*, Bologna, Il Mulino

Camaioni L., 2001, *Psicologia dello sviluppo del linguaggio*, Bologna, Il Mulino

Camaioni L., Di Blasio P., 2013, *Psicologia dello sviluppo*, Bologna, Il Mulino

Caselli M. C., Casadio P., 1995, *Il primo vocabolario del bambino: guida all'uso del questionario MacArthur per la valutazione della comunicazione e del linguaggio nei primi anni di vita*, Milano, Franco Angeli

Chomsky N., 2006, *Il linguaggio e la mente*, Torino, Bollati Boringhieri

Corballis M. C., 2008, *Dalla mano alla bocca*, Milano, Raffaello Cortina Editore

D'Odorico L., 2005, *Lo sviluppo linguistico*, Bari, Editori Laterza



Doherty-Sneddon G., 2008, "The great baby signing debate: academia meets public interest", in *Psychologist*, 21 (4), pp. 300-303 (disponibile al link: <https://dspace.stir.ac.uk/bitstream/1893/385/1/TheGreatBabySigningDebate7.pdf>, ultimo accesso: 22/01/2020)

Foster S. H., 1990, *The communicative competence of young children*, New York, Longman

Fromkin V., Krashen S., Curtiss S., Rigler D., Rigler M., 1974, "The development of language in Genie: a case of language acquisition beyond the 'critical period'", in *Brain and language*, 1, pp. 81 – 107, New York, Academic Press

Goldfield B. A., Reznick J. S., 1990, "Early lexical acquisition: rate, content, and the vocabulary spurt", in *Journal of Child Language*, 17, pp. 171 - 183

Goodwyn S. W., Acredolo L. P., Brown C. A., 2000, "Impact of symbolic gesturing on early language development", in *Journal of Nonverbal Behavior*, 24(2), pp. 81-103

Graffi G., Scalise S., 2002, *Le lingue e il linguaggio. Introduzione alla linguistica*, Bologna, Il Mulino

Guasti M. T., 2007, *L'acquisizione del linguaggio. Un'introduzione*, Milano, Raffaello Cortina Editore

Karmiloff-Smith A., 1997, *Oltre la mente modulare*, Bologna, Il Mulino

Karmiloff F., Karmiloff-Smith A., 2002, *Sentieri del linguaggio*, Milano, McGraw Hill

Lennenberg E.H., 1967, *Biological foundations of language*, New York, Wiles and Sons

Lombardi Vallauri E., 2012, “In che forma il linguaggio non è nel cervello”, in Bambini V. (a cura di), 2012, *Linguaggio e cervello – Semantica / Language and brain – semantics. Atti del XLII Congresso Internazionale di Studi della Società di Linguistica Italiana (Pisa, SNS, 2008)*, Vol. 2, I.D. 8, Roma, Bulzoni Editore (disponibile al link:

[https://www.academia.edu/2004632/In\\_che\\_forma\\_il\\_linguaggio\\_NON\\_%C3%A8\\_nel\\_cervello](https://www.academia.edu/2004632/In_che_forma_il_linguaggio_NON_%C3%A8_nel_cervello), ultimo accesso: 07/01/2020)

Mayberry R., 2007, “When timing is everything: age of first-language acquisition effects on second-language learning”, in *Applied Psycholinguistics*, 28, pp. 537 – 549

Mayberry R., 2009, “Early language acquisition and adult language ability: what sign language reveals about the critical period for language”, in Marschark M., Spencer P. (a cura di), *Oxford Handbook of Deaf Studies. Vol. 2: Language and Education*, New York, Oxford University Press

Mayberry R., Lock E., Hazmi H., 2002, “Linguistic ability and early language exposure”, in *Nature*, 417, p. 38

McShane J., 1994, *Lo sviluppo cognitivo*, Bologna, Il Mulino

Paling J., 2007, “Critical review: does baby sign language have a positive affect on the language development of typically developing, hearing infants of hearing parents?” (disponibile al link:

[https://www.uwo.ca/fhs/lwm/teaching/EBP/2006\\_07/Paling.pdf](https://www.uwo.ca/fhs/lwm/teaching/EBP/2006_07/Paling.pdf), ultimo accesso: 22/01/2020)

Robertson S., 2007, “Signs? But I want my child to talk!”, ASHA Convention, traduzione di Scuderi M., 2015, “Segni? Ma io voglio che mio figlio parli!” (disponibile online al link: <https://www.mammalogopedista.it/wordpress/wp-content/uploads/2017/03/5-RAGIONI-PER-SEGNARE.pdf>, ultimo accesso: 24/01/2020)

Sacks O., 1991, *Vedere voci. Un viaggio nel mondo dei sordi*, Milano, Adelphi

Simone R., 1995, *Fondamenti di linguistica*, Bari, Editori Laterza

Tomasello M., 2003, *Constructing a language. A usage-based theory of language acquisition*, Cambridge, Harvard University Press

Trovato S., 2014, *Insegno in segni. Linguaggio, cognizione, successo scolastico per gli studenti sordi*, Milano, Raffaello Cortina Editore

Vihman N.M., McCune L., 1994, “When a word is a word?”, in *Journal of Child Language*, 21, pp. 517 - 542

Volterra V., Bates E., 1995, “L’acquisizione del linguaggio in condizioni normali e patologiche”, in Sabbadini G. (a cura di), 1995, *Manuale di neuropsicologia dell’età evolutiva*, Bologna, Zanichelli, pp. 183 – 202

## Sitografia

(verranno qui inseriti i link alla pagina principale del sito consultato, mentre si rimanda alle note a piè pagina per i link e le informazioni riguardanti le pagine specifiche)

Baby Signs® Italia

<http://www.babysignsitalia.com/>

Baby Signs® USA

<https://www.babysignstoo.com/>

Treccani

<http://www.treccani.it/>

YouTube

<https://www.youtube.com/>



## Appendice

### Allegato 1: Scheda osservativa

SCHEDA OSSERVATIVA

Data: \_\_\_\_\_

Nome	Segno	Utilizzo		Origine		Note
		Accompagna parola	Indipendente	Imitazione	Spontaneo	

## Allegato 2: Questionario genitori

### Dati sul bambino

- Nome e Cognome \_\_\_\_\_
- Sesso  M  F \_\_\_\_\_
- Data di nascita \_\_\_\_\_
- Nazionalità \_\_\_\_\_

### Dati sulla famiglia

- Madre
  - Data di nascita \_\_\_\_\_
  - Nazionalità \_\_\_\_\_
- Padre
  - Data di nascita \_\_\_\_\_
  - Nazionalità \_\_\_\_\_
- Numero di fratelli/sorelle e rispettive età \_\_\_\_\_

### Uso dei segni

- Da quanto tempo (mese e anno di iscrizione) vostro/a figlio/a frequenta l'asilo nido? \_\_\_\_\_
- Per quanto tempo (giorni/settimana, ore/giorno) vostro/a figlio/a frequenta l'asilo nido? \_\_\_\_\_
- Avete partecipato ad un workshop Baby Signs® Italia?  sì  no
- Utilizzate i segni con vostro/a figlio/a?  sì  no
  - Se sì, da quanto tempo? \_\_\_\_\_
- Vostro/a figlio/a ha cominciato a riprodurre qualche segno?  sì  no
  - Se sì, da quanto tempo? \_\_\_\_\_
  - Quali segni usa più frequentemente? \_\_\_\_\_

### Allegato 3: Questionario educatori

- Quando avete seguito il primo workshop Baby Signs® Italia?  
\_\_\_\_\_
- Quando avete iniziato ad utilizzare i segni del progetto Baby Signs® Italia in asilo?  
\_\_\_\_\_
- In che occasione utilizzate i segni?  
 attività specifiche       attività quotidiane
- Avete notato interesse da parte dei bambini rispetto all'uso dei segni?  
 molto       abbastanza       per niente
- Se sì, quale gruppo (fascia di età) ha mostrato l'interesse maggiore?  
\_\_\_\_\_
- Dopo quanto tempo i bambini hanno cominciato a riprodurre i segni su imitazione?  
\_\_\_\_\_
- Dopo quanto tempo i bambini hanno cominciato a riprodurre i segni spontaneamente?  
\_\_\_\_\_
- Quale gruppo (fascia di età) utilizza i segni con maggiore frequenza per comunicare?  
\_\_\_\_\_
- Pensate che l'uso dei segni abbia aiutato alcuni bambini a comprendere consegne o richieste?  
 molto       abbastanza       per niente
- Pensate che l'uso dei segni abbia aiutato alcuni bambini a esprimere bisogni o richieste?  
 molto       abbastanza       per niente