

Il ruolo delle emozioni nello sviluppo vocale

The role of emotions in the development of voice

Anna Maria Disanto¹, Loredana Teresa Pedata²

Riassunto

In questo lavoro gli autori si riferiscono alla voce come sfera espressiva della comunicazione tra due persone. La voce esprime un significato simbolico la cui funzione è quella di rappresentare i nostri sentimenti, e quindi la nostra vita emotiva.

L'emissione di suoni intesse una comunicazione inconscia degli affetti, esprime l'arcaicità dei legami tra corpo e linguaggio, per la presenza di una forte carica di sensorialità uditive, olfattive, tattili e visive.

Parole chiave: *voce; relazioni; emozioni; fasi dello sviluppo.*

Abstract

In this paper the authors refer to the voice as expressive sphere of communication between two people. The voice expresses a symbolic meaning whose function is to represent our feelings, and thus our emotional life.

The emission of sounds weaves an unconscious communication of affection, expresses the archaic nature of the links between body and language, the presence of a strong sensorial auditory, olfactory, tactile and visual.

Key-words: *voice; relations; emotions; developmental stages.*

¹ Già Professore Associato di Psicologia dello Sviluppo e dell'Educazione, Università degli Studi di Roma Tor Vergata; psicoterapeuta.

² Psicoterapeuta, PhD, Assegnista di ricerca e docente in Psicologia sociale e pedagogia generale, Università degli Studi di Roma Tor Vergata.

(Per la corrispondenza e-mail: loredanapedata@hotmail.com)

Introduzione

In questo lavoro ci riferiremo alla voce come alla sfera espressiva della comunicazione bidirezionale tra due individui. Parlare e ascoltare costituiscono un insieme inscindibile, due facce della stessa medaglia. In questo contesto, la voce esprime un significato simbolico la cui funzione è quella di rappresentare i nostri sentimenti, e quindi la nostra vita emotiva.

La modalità più diffusa di stabilire il contatto tra due persone avviene attraverso la voce, tanto da poter dire “Ascoltando il suono della tua voce, ti dirò chi sei”.

Possiamo pensare alla voce, non soltanto, in modo riduttivo, come ad uno strumento di comunicazione, bensì, in senso lato, come ad un qualcosa che comprende anche i contenuti che comunichiamo. La voce viene, cioè, ad identificarsi con un affetto, una fantasia inconscia, perché coincide con una via d'accesso alle nostre esperienze emozionali più profonde, di cui non siamo consapevoli.

Il suono contiene le fantasie più primitive, e la voce, come suono, ci permette di avvicinarci con naturalezza al processo primario, modalità specifica dei processi inconsci, per la presenza di variegati contenuti sensoriali che ne determinano l'impatto emotivo.

Ci sono voci calde, fredde, dure, taglienti, avvolgenti, respingenti, che veicolano la complessità dei contenuti sensoriali preverbalmente, dando accesso alle fantasie inconsce del nostro mondo interno.

La voce di una persona, in primis quella della madre, non è soltanto la madre, ma è anche la madre che penetra dentro di noi, nutrendoci, in modo concreto, intenso e fisicamente gratificante, già nell'esperienza che il feto fa nella vita intrauterina.

Attraverso la sensorialità, in primis quella uditiva, il nascituro percepisce la ritmicità del corpo materno, fatta di ritmi respiratori, cardiaci, intestinali, insieme alla propria ritmicità corporea e agli stimoli del mondo esterno. Si stabilisce una comunicazione

caratterizzata da costanza e ritmicità, basilare per un primo abbozzo di rappresentazioni, in cui il feto fa esperienza di un contenitore essenziale per una crescita fisica e mentale.

Alla nascita, attraverso la voce della madre, il bambino potrà dare continuità alla esperienza musicale, ritmica, precedente alla nascita.

La voce materna, insieme alle altre esperienze sensoriali, contribuirà a formare un involucro di sensazioni, l'esperienza della “pelle” descritta dalla Bick (1968), da cui deriverà la costruzione di un mondo interno differenziato da un mondo esterno. Nel corso della vita i due mondi manterranno strette relazioni e l'esperienza della musicalità prodotta dal suono della voce può essere considerata il ponte che collega la realtà esterna con il mondo interno.

L'emissione di suoni intesse una comunicazione inconscia degli affetti, esprime l'arcaicità dei legami tra corpo e linguaggio, per la presenza di una forte carica di sensorialità uditive, olfattive, tattili, visive, ecc.

Di Benedetto (2000) osserva che attraverso la voce della madre si regredisce a uno stato di indifferenziazione dello sviluppo psichico, in cui l'Io è ancora un Io somatico. Uno stato precedente alla differenziazione tra psichico e mentale, che l'autore collega a quanto era già stato affermato da Stern, per il quale, la voce materna stimola nel neonato un registro sonoro intriso di una complessa intersensorialità, prodotta dalla vicinanza con il corpo materno.

La voce di una madre, che accompagna con tenerezza l'allattamento del suo bambino, che la guarda, o quelle rassicuranti con cui ne accompagna l'addormentamento, costituisce un tipo di comunicazione preverbale totalmente affidata alla ritmicità musicale, che sarà a fondamento delle sue esperienze estetiche successive. Questa esperienza si ricollega anche allo sviluppo linguistico, in quanto attraverso la voce si veicolano suoni e significati, partecipando alla organizzazione interna della parola.

Grazie all'onnipotenza infantile, ascoltare il suono equivale ad averlo prodotto. La componente uditiva si organizza uguagliando, piuttosto che differenziando l'oggetto interno dall'oggetto esterno. È quindi un deterrente all'instaurarsi dei meccanismi percettivi, la cui realizzazione ha come premessa la distinzione tra dentro e fuori.

Il suono che il neonato emette, dentro di lui è vissuto in modo allucinatorio come "buono", allo stesso modo della voce materna, il cui ascolto equivale all'averla prodotta.

Un suono sconosciuto, quindi, è assimilato dal neonato a un oggetto cattivo che tenta di entrare persecutoriamente dentro di lui.

È comprensibile, pertanto, il turbamento dei neonati per i rumori improvvisi, in quanto, per la loro peculiarità, non possono essere assimilati ai buoni oggetti interni, vissuti come una propria auto-creazione (Imbasciati, 1983).

Con l'arrivo delle prime vocalizzazioni, le afferenze auditive si organizzano in strutture mentali, percettive e mnestiche. Il crinale tra la creazione allucinatoria e la comunicazione viene sperimentato dal bambino nel corso dell'acquisizione del linguaggio.

Lo strumento linguistico diviene basilare per lo sviluppo del pensiero razionale, essenziale sia per la conoscenza della realtà esterna, che come collegamento con la realtà interna. Attraverso il linguaggio, infatti, è possibile pensarla, descriverla e comunicarla.

La relazione di contenimento che il bambino sperimenta nel rapporto con la madre, si trasforma gradualmente, nella esperienza sua emotiva, in uno spazio che viene vissuto come proprio, dapprima corporeamente e poi mentalmente. L'esperienza del contenimento produrrà la percezione dei propri confini corporei e, quindi, di un sé.

Perché possa configurarsi un abbozzo di apparato mentale è necessaria una prima differenziazione tra un "dentro" e un "fuori", che in seguito favorirà quella tra un

sé e un non sé, e successivamente quella tra sé ed un oggetto.

La capacità di acquisire le categorie del linguaggio è strettamente connessa, come vedremo, con la progressiva distinzione tra dentro e fuori. Finché un oggetto viene confuso con il sé non potrà avere un nome.

Perché i suoni possano avere un significato conoscitivo, hanno bisogno di trovare un contenitore. Lo si individua nei concetti e nelle operazioni mentali che la mente è in grado di svolgere con essi, differenziando gli oggetti interni dagli oggetti esterni.

La progressiva acquisizione di abilità linguistiche si situa tra la graduale rinuncia all'onnipotenza e la possibilità di fare esperienza dei limiti, interni ed esterni. Questa capacità permette di adattarsi alla realtà. Si cerca di relazionarsi e comunicare con persone indipendenti da noi, per conoscerle, nei limiti in cui esse possano permetterselo ed accettarlo.

Ascoltare significa anche ascoltarsi, in un dinamico, reciproco risuonare.

Potremmo dire con Nancy (2004) ascoltare verso un senso possibile.

Di Benedetto (*op.cit.*) coglie con chiarezza le potenzialità racchiuse nell'ascolto: "Il non-verbale espresso dal linguaggio del corpo e il non-verbale espresso dagli aspetti prosodici del parlare, vengono a coincidere nella voce, che è il crocevia di corpo e parola. La voce dà voce al corpo e a tutto quanto esso tenta di trasmettere. Nella vocalità, nell'alone musicale della parola si materializza un'immagine del corpo e, tramite questa, un primo messaggio dell'affettività inconscia".

"L'emozione è la madre di tutti i pensieri", dice Matte Blanco (1981), enucleando, in questa affermazione l'interfaccia del funzionamento psichico, l'intima e reciproca interazione che tesse, dinamicamente, la trama del lavoro della mente.

Possiamo considerare l'inconscio come l'essenza della struttura psichica, e a sua volta, la struttura psichica, come una costruzione che avviene attraverso la progressiva

produzione di simboli, in connessioni continue e progressive, fin dall'epoca fetale. La mente come costruzione di simboli sempre più complessi (Imbasciati, 1998).

Il simbolo è una configurazione visiva, sonora, o anche la risultante di altre sensorialità, presente nella nostra mente, con la funzione di "rappresentare" ciò che viene utilizzato per pensare, ricordare, comunicare (*ibidem*).

La costruzione dell'apparato mentale attraverso simboli sempre più complessi si evidenzia soprattutto nei primi due-tre anni di vita, ma continua ad essere presente per tutta la vita. Esercitando il pensiero, si partoriranno ulteriori capacità di pensare, in un continuo effetto a cascata.

Gli affetti sono le prime costruzioni di funzioni mentali, la struttura portante del nostro apparato mentale, la bussola attraverso cui il bambino si orienta naturalmente nel mondo, per cui hanno a che fare con la rappresentazione, o meglio, con la proto-rappresentazione (Imbasciati, 1991).

La comunicazione gestante - feto

Le attuali ricerche di psicologia dello sviluppo hanno evidenziato la rilevanza degli apprendimenti precoci in epoca fetale, e il loro contributo nella "costruzione" dell'apparato mentale che caratterizzerà il singolo individuo.

Alla base degli apprendimenti precoci che andranno a costituire nel tempo la base delle progressive funzioni psichiche, c'è "la relazione" tra il feto e la madre, a fondamento della qualità e dell'efficacia della comunicazione che si stabilisce tra di loro. È una comunicazione mediata quasi del tutto da canali non verbali, la cui elaborazione avviene prevalentemente a livello preconsciouso.

Tale relazione è stata studiata attraverso metodologie sperimentali collaudate, insieme a osservazioni cliniche di stampo psicoanalitico (Manfredi, Imbasciati, 2004).

Attraverso la ricerca sullo sviluppo prenatale è stato possibile osservare sperimentalmente modalità dello sviluppo sensoriale, motorio e comportamentale sul feto. Tali ricerche hanno confermato le ipotesi che radicano nella vita prenatale gli inizi dello sviluppo psichico individuale.

Si sono valorizzati e messi in primo piano aspetti che coinvolgono la coppia genitoriale, le fantasie inconsce di cui la coppia è portatrice, il suo *background* relazionale, in un effetto a cascata intergenerazionale e transgenerazionale.

Il feto viene a essere portatore di un insieme di processi, le cui basi si strutturano all'interno dell'ambiente relazionale ed affettivo primario in cui la nascita del bambino viene concepita.

Si è rilevata la precoce manifestazione, a livello fetale, di attività percettive, motorie, esplorative e comunicative. Gli input sensoriali che il feto recepisce a tutto tondo, di tipo biochimico, vestibolare e auditivo, olfattorio, gustativo, propriocettivo, muscolare, tattile subiscono una sorta di primitiva processazione. Si producono abbozzi di costruzione di tracce mnestiche, utilizzate dapprima per riconoscere gli stimoli stessi, e in seguito il loro valore comunicativo.

La relazione con il corpo materno si pone come *significante*, attraverso la modulazione della sua voce, dei suoi movimenti, dei suoi umori metabolici, costituendo e venendo a coincidere con la costruzione dei primi significati.

Tra di loro si tesse un linguaggio intriso di sensorialità, una comunicazione pregnante attraverso cui la madre trasmette al figlio dei dispositivi funzionali che fanno parte del suo apparato psichico, trasmettendoli al figlio. Su di essi il bambino costruirà la propria "mente", modulandola da quella materna, in una dimensione transgenerazionale, già dalla gravidanza.

Riguardo all'area dell'esposizione auditiva del feto in gravidanza, gli autori si sono soffermati sull'effetto della qualità della

stimolazione acustica, in primis quella linguistica, nella complessità delle valenze comunicative, che il feto riceve già dal 6° mese di gestazione, sullo sviluppo cognitivo, affettivo e linguistico nei primi diciotto mesi di vita, dimostrandone la significatività delle correlazioni.

Si è potuta dimostrare sperimentalmente la precoce e attiva presenza, a livello prenatale, di un nucleo esperienziale, emozionale e psichico, a conferma di una situazione di continuità tra vita psichica pre e post-natale, che testimonia la presenza di stati dell'Io prenatale. Si conferma che il processo di origine e di maturazione psichica dell'individuo prende le mosse dal rapporto con il mondo uterino e dalle sue interazioni con il mondo esterno (Della Vedova).

Per quanto riguarda l'apparato auditivo, a otto settimane si è già formata la coclea. Alle dieci settimane cominciano a differenziarsi i recettori.

L'ambiente uterino svolge una relativa funzione di schermo rispetto agli stimoli sonori provenienti dall'esterno.

Già a 16 settimane di gestazione si registrano reazioni a stimoli tra i 250 e i 500 Hz, che si manifestano come alterazioni nella frequenza cardiaca e nell'attività motoria. A 24 settimane le capacità del sistema uditivo sono paragonabili a quelle dell'età adulta. A 27 settimane è già possibile evidenziare sperimentalmente la capacità di discriminazione tra stimoli con diverse caratteristiche sonore. Nello stesso periodo compare la risposta di *habituation* che si esprime con un progressivo decremento della risposta del feto a stimoli sonori identici presentati ripetutamente. In questa reazione si può cogliere la presenza di processi cognitivi di tipo attentivo o mnemonico di tipo implicito, che avviene, cioè, in assenza di coscienza.

Nella letteratura del settore ritroviamo gli esperimenti molto famosi di De Casper, in cui si dimostra come, nelle prime ore dopo la nascita, i neonati mostrino di saper riconoscere e preferire la voce della propria madre

rispetto ad altre voci femminili e alla voce paterna, a dimostrazione che tale capacità discriminativa deve essersi stabilita nei periodi precedenti alla nascita (De Casper, Prescott, 1984). Gli autori hanno dimostrato anche che i neonati hanno la capacità di discriminare tra due diverse favole per bambini e preferire quella raccontata dalla mamma negli ultimi mesi di gravidanza per 10 minuti al giorno.

Si è osservato, inoltre, che i neonati preferiscono dirigere la loro attenzione verso coloro che parlano la lingua dei propri genitori, piuttosto che verso coloro che comunicano in un'altra lingua. Analogamente, si è constatato che un brano musicale ascoltato quotidianamente dalla madre negli ultimi tre mesi di gravidanza, viene riconosciuto dai neonati (Hepper, 1988).

Alla luce dei vari contributi presenti in letteratura, è possibile dimostrare l'esistenza di un mondo psichico ed emotivo fetale, insieme alla presenza di un attaccamento prenatale, che influenzano le fasi più arcaiche del funzionamento mentale e lo sviluppo successivo dell'individuo, secondo le leggi dell'inconscio e dello "psicosomatico", ponendo le basi più profonde nella formazione del sé corporeo.

Il termine "attaccamento prenatale" è stato creato per definire il legame particolare che durante la gravidanza i genitori sviluppano verso il nascituro. Winnicott (1975) ha definito "preoccupazione materna primaria" il rilevante investimento affettivo della madre verso il feto.

La qualità del legame genitori-bambino, prima della nascita, viene considerata particolarmente significativa per il successivo sviluppo della relazione di attaccamento e per lo sviluppo psichico del bambino.

Bowlby (1969) ha descritto con la teoria dell'attaccamento la tendenza del bambino a ricercare la vicinanza, l'attenzione e le cure del caregiver, dimostrando l'importanza della qualità del legame che il bambino sviluppa verso le figure di riferimento affettivo.

In seguito, la Cranley (1981) ha definito il costrutto dell'“attaccamento materno-fetale” ed ha creato uno strumento per misurarlo.

A partire dalla Cranley, negli ultimi 20 anni si è sviluppata una specifica area di indagine che esplora il complesso di atteggiamenti, comportamenti, rappresentazioni cognitive e fantasie che si sviluppano nella mente dei genitori nei confronti del feto, definito come “attaccamento prenatale”. Del resto, gli studi sullo sviluppo fetale, hanno mostrato un feto attivo, sensibile, che apprende ed interagisce con gli stimoli che provengono dal corpo materno e dall'ambiente, già dal secondo semestre di gravidanza (Della Vedova, Imbasciati, 1998).

D'altronde, la ricerca sulle prime relazioni genitori-bambino ha evidenziato nei neonati la presenza di competenze percettive, motorie, comportamentali, insieme alla capacità di attivarsi verso le figure di accudimento, in modo tale da contribuire alla regolazione delle interazioni.

Alla luce di tali evidenze risulta di particolare interesse il rapporto che i genitori sviluppano verso il nascituro, in un'area intermedia tra fantasia e pensiero (Lebovici, 1983).

Nella mente dei futuri genitori si assiste ad un proliferare di pensieri, emozioni, sentimenti, fantasie, desideri e idealizzazioni verso il bambino nella pancia. È il “bambino immaginato”.

La qualità del legame che i genitori sviluppano verso di lui, è anche condizionato dalle esperienze affettive vissute dai genitori stessi con le proprie figure genitoriali, in un effetto transgenerazionale (Fonagy, Target, 2001).

Senza altro, dunque, nel corso della gravidanza, la madre svolge una essenziale funzione di *révérie* nei confronti del feto. Gestante e bambino, cioè, apprendono dall'esperienza emotiva, come aveva pionieristicamente affermato Bion (1962).

L'apprendimento è la risultante di quanto l'apparato psichico, di volta in volta, sele-

ziona, elabora ed acquisisce, in un dinamico processo trasformativo.

È l'esperienza che “insegna” all'apparato neurale ad avere certe prime funzioni. Possiamo, dunque, concludere che la mente è essa stessa appresa già in epoca fetale.

La comunicazione del bambino nei primi tre anni di vita

Gli studi intorno alle prime fasi dello sviluppo infantile hanno sempre più messo in luce le complesse competenze percettive, cognitive e interattive presenti nel bambino fin dall'inizio della vita. Particolare rilievo è stato dato alla esplorazione della comunicazione affettiva ed emotiva del bambino con i suoi partners, sottolineandone la precocità e l'adeguatezza.

In quest'ottica, gli affetti avrebbero, fin dalle origini dello sviluppo, la funzione di regolare le prime interazioni del bambino, oltre ad organizzare il suo mondo intrapsichico in via di formazione e favorire una prima forma di decodificazione della realtà circostante.

Questi studi hanno individuato una precoce attività comunicativa del bambino, evidenziando l'esistenza di un reciproco scambio di messaggi tra il bambino e coloro che si prendono cura di lui, focalizzato su una precoce condivisione degli affetti, mobilitata dalla competenza comunicativa dello stesso neonato.

Le ricerche attuali ci confermano non solo lo stretto legame tra la competenza affettiva del bambino e quella che la madre è in grado di manifestare nei suoi confronti, ma soprattutto ribadiscono la reciprocità dello scambio comunicativo. A sua volta, infatti, la madre dipende dalla capacità comunicativa di tipo affettivo messa in atto dal suo bambino, nella manifestazione delle sue emozioni. Fin dall'inizio, la madre svolgerebbe una funzione trasformativa dei contenuti emotivo-affettivi propri e del figlio, in particolare di quelli negativi, come chiariremo oltre.

Secondo questa prospettiva, il ruolo degli affetti, gli scambi affettivi tra il bambino e chi si prende cura di lui, il sostegno fornito dai genitori e da tutti coloro che ne condividono la comunicazione, rappresentano delle questioni centrali nelle prime forme di organizzazione della personalità.

In altri termini, non si può prescindere dal riconoscimento e dal rispetto dei percorsi e dei ritmi personali di crescita, inseriti in una prospettiva relazionale.

Non possiamo concentrarci esclusivamente su cosa il bambino sa fare, perché ci limiteremmo soltanto ad un elenco di abilità caratterizzanti (sa parlare, sa camminare da solo, ecc.), che vanno accostate alle strategie ed agli stili individuali differenti, assolutamente personali, con cui i bambini imparano, progrediscono e costruiscono le proprie abilità.

Su queste premesse, nel pervenire a possibili definizioni delle modalità di sviluppo del bambino, vorremmo fare delle precisazioni riguardo le intersezioni e complementarità esistenti tra l'approccio psicoanalitico e le teorie cognitive.

Gli sviluppi attuali della scienza cognitiva hanno confermato quella stessa presenza di un'attività mentale di cui si potrebbe essere non consapevoli e la sua inferenza da eventi osservabili, che ha svolto un ruolo centrale nella elaborazione della teoria freudiana.

In entrambi gli approcci si avverte il bisogno di un modello teorico dell'apparato psichico, come contesto di riferimento per produrre delle inferenze deducibili dal linguaggio, dal comportamento e da altri indicatori osservabili, fino ad individuare l'origine di rappresentazioni mentali e di processi evolutivi.

Eppure, frequentemente, si assiste ad un reciproco ignorarsi delle due discipline, alquanto sterile, come dimostrano le enormi potenzialità scaturite dai tentativi di alcuni studiosi di pervenire ad una loro integrazione, pur confermandosi le storiche differenze.

L'Infant Research è una corrente attuale a cui fanno riferimento autori di stampo psicoana-

litico (Bowlby, Stern, Lichtenberg, Greenspan), interessati all'integrazione delle concezioni psicoanalitiche dello sviluppo infantile con le attuali ricerche della psicologia dello sviluppo e della neuropsicologia.

Questi autori condividono una visione del bambino che, fin dall'inizio della vita, è attivamente organizzato ed impegnato nel ricercare nuovi stimoli, divenendo capace, con l'aiuto della madre, di regolarne il livello. Si è ormai confermato che, per comprendere lo sviluppo dell'elaborazione dell'informazione affettiva, non possiamo prescindere dal contesto dello sviluppo delle competenze cognitive e linguistiche del bambino e dal suo mondo interpersonale, al cui interno ha luogo lo sviluppo affettivo.

L'interazione della percezione, dell'azione e dell'esperienza corporea, come noi percepiamo la realtà, ciò che sentiamo e facciamo, sono alla base delle emozioni e si radicano fin dalla nascita, nel contesto dell'interazione madre-bambino, continuando ad evolversi per tutta la vita, in forme sempre più complesse.

Essere riconosciuto, essere accettato per quello che si è, è in relazione con il sentimento che il bambino ha di esistere, ed è collegato all'inizio della vita mentale.

La relazione affettiva con le persone che si prendono cura del bambino dà inizio alla vita mentale.

In sostanza il bambino è impegnato su due fronti, entrambi in funzione dello sviluppo della sua mente, sia nella costruzione del mondo delle relazioni interne, che in quello delle interazioni con i suoi oggetti d'amore esterni.

Siamo in presenza di un bambino sempre e comunque in relazione, che si sa raccontare a chi gli comunica il desiderio di accoglierlo, osservandolo ed ascoltandolo, ed il cui funzionamento mentale si attiva non solo nelle interazioni con i genitori, ma anche attraverso la disponibilità mentale che si mette in circolo in altre interazioni significative.

Lo sviluppo della comunicazione preverbale

Come si sviluppa la comunicazione nel primo anno di vita, prima che compaia il linguaggio verbale? Come avviene la conoscenza del mondo?

La comunicazione, la capacità cioè di comprendere e trasmettere efficacemente i messaggi, si avvale sia dell'uso sia di segnali non verbali sia del linguaggio verbale.

Molte ricerche hanno dimostrato la continuità tra forme di comunicazione molto precoci e la comunicazione verbale, e la predisposizione del bambino, fin dalla nascita, alla comunicazione interattiva. Con la sua capacità di comunicare attraverso il pianto, il sorriso e la sensibilità nei confronti del volto e della voce umana, il bambino si impone immediatamente all'attenzione dell'adulto, contribuendo al realizzarsi di una relazione a due. Lo vediamo coinvolgere l'altro nella sua attività di esplorazione della realtà, attraverso modalità dapprima non intenzionali e gradualmente sempre più cariche di intenzionalità.

Il bambino inizia a sviluppare la sua capacità di conoscenza attraverso la percezione.

Fin dalla nascita è capace di fare molte cose, solo apparentemente elementari: piange, reagisce con movimenti riflessi ad una serie di stimoli e percepisce l'ambiente attorno a sé.

I riflessi neonatali costituiscono dei segnali importanti sulla salute del bambino.

Attraverso i riflessi, che sono delle risposte organizzate ed automatiche a stimoli specifici, non appresi attraverso l'esperienza, perché sono innati nella nostra specie, si realizza progressivamente una funzione di adattamento all'ambiente. Ad esempio, sia il riflesso della rotazione del capo che quello della suzione sono al servizio della nutrizione, rendendo possibile la riuscita dell'allattamento; con il riflesso di prensione il bambino si prepara al gesto di afferrare che compirà intenzionalmente solo molti mesi più tardi. A mano a mano che le funzioni svolte dai riflessi vengono sostituite da azioni

volontarie, assistiamo ad una loro scomparsa nei primi mesi di vita.

Fin dalla nascita, ma già prima, nel corso della vita intrauterina, l'essere umano mostra la sua capacità di registrare informazioni mediante gli organi di senso, attraverso cui acquisisce elementi di realtà, inizialmente limitati al "qui ed ora", ma basilari nel rapportarsi alla realtà e per costruire gradualmente forme di conoscenza più elaborate: pensieri, ricordi, ragionamenti, ecc.

Fin dall'inizio, la nostra mente lavora attivamente per affinare le strategie opportune per selezionare ed organizzare le informazioni sensoriali rilevanti, senza limitarsi ad una loro registrazione passiva. Il bambino giunge così a cogliere le relazioni e le proprietà degli oggetti presenti nella realtà esterna e le possibilità di azione offerte dalla loro percezione. I neonati sono attratti dai rumori che percepiscono, e tendono a volgere gli occhi nella direzione da cui proviene il suono. Non solo sono capaci di distinguere la voce umana da altri stimoli sonori, ma discriminano anche una voce dall'altra, mostrando una preferenza per la voce materna fin dai primi giorni di vita (De Casper, Spence, 1986).

Immediatamente dopo la nascita il bambino mostra la capacità di reagire alle differenze di luminosità e al movimento. Nel giro di pochi giorni non solo diviene capace di seguire attivamente con lo sguardo la traiettoria di un oggetto in movimento all'interno del suo campo visivo, ma anche di distinguere dei colori e di selezionare attivamente le cose da guardare (Fantz, Fagan, Miranda, 1975).

Caratteristiche quali la complessità, la simmetria, la mobilità, risultano particolarmente interessanti per il bambino, che le ritroverà unificate nel volto umano, nei cui confronti mostrerà una particolare attenzione già a 4 mesi (Kagan, 1970).

Guardando i visi che lo circondano e in particolare il viso della madre, il bambino riceve costantemente stimolazioni intellettive ed affettive, e a sua volta darà risposte grati-

ficanti a chi si prende cura di lui, che recepirà il suo atteggiamento come partecipativo.

A sei mesi un bambino sarà in grado di continuare a riconoscere un volto anche in presenza di un cambiamento di espressione o di posizione, ed inizierà a discriminare tra le varie mimiche facciali, mostrando di coglierne il significato (Flavell, Miller, Miller, 1993).

Cruciale, nello sviluppo della conoscenza, è la capacità di individuare le relazioni spaziali tra gli oggetti, e tra sé e gli oggetti, dopo averne riconosciuto le forme. La costanza percettiva, cioè il riscontrare che gli oggetti non cambiano forma o dimensioni se li guardiamo da una posizione o da una distanza differente, appare già intorno ai tre mesi come “costanza della forma”, e ai quattrocinquemese come “costanza di grandezza” (Bower, 1966). Ma già dai due mesi i bambini iniziano a riconoscere nei singoli oggetti un’unitarietà che li distingue dallo sfondo e ad attribuire ad essi un abbozzo di “costanza”, almeno per qualche particolare (Flavell, Miller, *op.cit.*).

Ma i bambini molto piccoli hanno anche straordinarie capacità di apprendere e di ricordare.

Dal punto di vista cognitivo, la capacità di imitare è basilare ai fini dell’apprendimento, ed è anche molto complessa, in quanto l’imitare l’azione di qualcuno richiede una capacità di azione selettiva, l’individuazione delle componenti che partecipano all’azione e l’esecuzione accurata della sequenza dei movimenti osservati.

Alcuni autori parlano di una predisposizione all’imitazione, ed è stato confermato anche da altri che, facendo osservare ai neonati di solo due giorni un adulto che compie alcuni semplici gesti, come ad esempio, quello di sporgere la lingua, sui volti dei bambini compaiono, con frequenza superiore alla casualità, proprio i gesti osservati (Meltzoff, Moore, 1977).

Quanto detto fin’ora, ci dà delle indicazioni sulla dotazione di memoria che ogni indivi-

duo ha fin dalle prime fasi della vita, in quanto l’abitudine ripetuta ad uno stimolo comporta che se ne conservi qualche traccia.

Utilizzando il computer come metafora della mente umana, l’approccio teorico denominato HIP *Human Information Processing* ha proposto un modello di funzionamento mentale, per cui la memoria ha il compito di immagazzinare le informazioni, codificarle, trattenerle nel sistema cognitivo e recuperarle al momento opportuno (Miller, Galanter, Pribram, 1960).

Le informazioni che provengono dall’ambiente sono dapprima recuperate attraverso le attività sensoriali che, dopo averle filtrate, registrano le rimanenti nella memoria a breve termine, per poi passarle nella memoria a lungo termine, dotata di una capienza enormemente maggiore di quella a breve termine.

È stato verificato che i lattanti possiedono precocemente un’efficace capacità di immagazzinare delle informazioni. Già a cinque mesi, ad esempio, i bambini mostrano di riconoscere la foto di un volto, mostrata loro solo per pochi istanti, anche quindici giorni più tardi.

Nella seconda metà del primo anno di vita, i bambini sembrano in grado anche di rievocare alcune informazioni già possedute, ad esempio, cercando attivamente qualche cosa che in quel momento non c’è, scalcando o curiosando con lo sguardo, in quanto hanno notato che “*le apette*” sistemate sulla culla sono immobili ed hanno smesso di girare. Sono anche in grado di riconoscere uno stimolo, come quando fissano più a lungo una figura già vista, che viene loro mostrata dopo un certo tempo.

Nel corso dei primi anni di vita, le capacità mnestiche dei bambini si ampliano moltissimo, grazie alla capacità di immagazzinamento della memoria a breve termine. Già a due anni i bambini ricordano situazioni concrete della loro vita quotidiana, in particolare avvenimenti emotivamente importanti, perché caratterizzati da intensa gioia o ti-

more. Ma già dal secondo anno di vita, grazie alla rapida acquisizione di nuovi vocaboli, si può notare che i bambini sono in grado di memorizzare anche contenuti astratti, dandoci lo spaccato di un intreccio inscindibile tra la memoria, lo sviluppo del linguaggio e quello del pensiero, che favorisce l'uso di strategie adeguate per conservare i dati nella memoria, facendo leva ed ampliando una peculiarità della memoria stessa: il suo procedere secondo modalità strutturate e non casualmente.

Ci sono comunque ancora molte domande irrisolte sulla organizzazione dei processi mnestici.

Al riguardo, una distinzione significativa è quella tra memoria episodica e memoria semantica. La memoria episodica è il custode della storia personale di ognuno di noi, è il garante dell'identità e della continuità del Sé, in quanto immagazzina le nostre esperienze dirette, con il conservare eventi, dettagli, appartenenti al nostro passato. La memoria semantica è successiva, nel corso dello sviluppo, a quella episodica.

Le nostre conoscenze sono collegate tra di loro in una sorta di reticolato organizzato da schemi e concetti, prodotti dalla nostra attività mentale in base a somiglianze e regolarità che abbiamo interiorizzato come un "habitus" con cui conviviamo.

Questo tipo di memoria è condizionata dall'acquisizione e dallo sviluppo del linguaggio; con la sua acquisizione si favorisce la creazione di uno spazio di condivisione di esperienze, tra noi ed altri individui del nostro stesso ambiente culturale.

Un possibile legame tra le due memorie è dato, secondo la Nelson (1996), dagli "script", cioè da semplici episodi ricorrenti, possiamo definirli copioni, sceneggiature, che vengono a costituire rappresentazioni di sequenze di azioni, con una caratterizzazione di ruoli e con testi condivisi socialmente, ad esempio, il modo in cui si confeziona un regalo, o lo stare seduti a tavola secondo determinate regole.

Gradualmente il bambino astrae gli elementi ricorrenti in queste esperienze, giungendo ad usarli come organizzatori dell'esperienza stessa, finché entrano a far parte della sua memoria semantica, a mano a mano che si procede nello sviluppo del linguaggio e del pensiero.

Tra gli aspetti più affascinanti della crescita di un bambino vi è senza dubbio lo sviluppo del linguaggio.

Qual è l'evoluzione delle prime comunicazioni tra bambino e adulto e come incidono nell'evoluzione del linguaggio?

Bruner (1983) rovesciò la concezione innatista di Chomsky sull'acquisizione del linguaggio in base alla maturazione biologica, per spiegare lo sviluppo del linguaggio attraverso le interazioni comunicative del bambino con il mondo degli adulti, avendo come referente la tesi di Vygotskij sulla origine sociale dello sviluppo dell'individuo.

Il pensiero di Bruner ci chiarisce la continuità esistente tra la comunicazione preverbale e la comunicazione verbale che, con il suo apparire, assolve a bisogni comunicativi, dapprima soddisfatti attraverso modalità prelinguistiche.

Il focalizzare l'attenzione sulla peculiarità della relazione madre-bambino, vista come un sistema di scambi organizzati, ha dato un notevole contributo alla valorizzazione degli scambi interattivi precoci, come base strutturale su cui si organizza lo sviluppo del linguaggio.

Osservando la coppia madre-bambino, si assiste ad una coordinazione reciproca caratterizzata da un'efficace alternanza, provocata dalla capacità della madre di modulare le proprie attività sulla base dei comportamenti del bambino (Bateson, 1975).

Nei primi mesi di vita è soprattutto l'adulto a rispecchiare o stimolare le azioni del bambino.

Quando il neonato entra in scena, comunica con il pianto, di cui non si può decifrare con sicurezza il significato, per quanto sia possibile coglierne l'intonazione e l'intensità.

Eppure, nel giro di pochi mesi, quel bambino sarà in grado di possedere i primi elementi del codice linguistico. Nei successivi tre-quattro anni di vita avrà il padroneggiamento dei principi basilari del codice verbale.

Nel prendersi cura di un bambino di pochi mesi, il genitore gli si rivolge con un linguaggio particolare, differente da quello usato nell'interazione con gli adulti o con i bambini più grandi. È un linguaggio molto semplice, con una struttura sintattica elementare; l'uso dei vocaboli è ridotto e ripetitivo; l'intonazione della voce è particolarmente evidenziata; l'argomento in genere si limita all'attività in corso e al concreto contesto interattivo.

Il ricorrere a questo registro linguistico sembra sia dettato dalla necessità di adeguarsi alle limitate competenze linguistiche del bambino, per interagire efficacemente con lui, esprimergli tenerezza ed affettività, ed allo stesso tempo semplificarli l'acquisizione del linguaggio e stimolare la prosecuzione dell'interazione. È il "baby-talk" o "motherese". Questo linguaggio viene usato non solo dai genitori, ma anche da tutte quelle persone che interagiscono con il bambino, come ad esempio le educatrici, parenti e fratellini più grandi, con modalità ed efficacia variabili.

Numerose ricerche, ad esempio, hanno messo in luce la minore capacità dei padri di adattarsi al livello di competenza del bambino, rispetto alle madri. Il linguaggio dei padri è caratterizzato da una maggiore sinteticità e da più frequenti richieste di chiarificazioni, costringendo il bambino ad un costante sforzo di comprensione che facilita l'apertura verso il mondo esterno.

Un ulteriore fattore che influisce sulla qualità del "baby-talk" è il contesto interattivo in cui si svolge. In un contesto di gioco, ad esempio, l'adulto tende a parlare di più, in modo più complesso e fantasioso e, con le sue domande, incoraggia le verbalizzazioni del bambino. Viceversa, quando l'interazione è concentrata sul compito, il linguaggio

adulto è più direttivo, con continui richiami dell'attenzione, espressioni di lode, a scapito del suo carattere ludico ed immaginativo

Anche il livello socio-economico viene ad avere un suo ruolo. I genitori di classe sociale alta, ad esempio, tendono ad essere più esaurienti nelle risposte date ai bambini; rilevano ed approfondiscono le interconnessioni tra oggetti ed eventi, rilevando cause, somiglianze e differenze.

I primi segnali gestuali e vocali

È stato ormai accertato che i neonati hanno una particolare sensibilità per la voce umana e la preferiscono ad altri suoni. La voce della madre ed altre voci familiari sono preferite ad altre voci femminili, ma si è anche individuato in lui la capacità di discriminazione e di preferenza della lingua madre rispetto ad altre lingue, che viene realizzata in base ai contorni della voce e alla cadenza della lingua.

Molto precocemente, già a tre-quattro mesi, il bambino manifesta la capacità di coordinare i movimenti delle labbra, percepiti visivamente, con i suoni uditi (Dodd, 1979).

Sono dunque i rituali quotidiani relativi al fare la pappa, all'andare a dormire, all'indicare qualcosa e al richiamare l'attenzione del bambino su un oggetto, riconoscendone le caratteristiche e dando loro un nome, a mettere in gioco, nell'interazione dell'adulto con il bambino, un processo di scoperta costante di aspetti di regolarità e di prevedibilità, sia nelle attività che nel linguaggio che le accompagna.

Intanto assistiamo ad un accrescimento e diversificazione dei gesti che il bambino sa compiere. Tra i nove e i tredici mesi di età, i gesti comunicativi più frequenti riguardano l'indicare, il dare, il mostrare, utilizzati ripetutamente dal bambino per fare riferimento a situazioni esterne, con un'intenzione comunicativa ben individuabile dallo sguardo rivolto al partner.

Pensiamo al gioco del cucù, ad esempio, o alle sequenze di lettura di un libro figurato, in cui le azioni sono ripetutamente commentate dall'adulto, dopo aver richiamato l'attenzione del bambino.

Il denominatore comune di queste situazioni è nell'occasione che il bambino ha di comprendere le intenzioni dell'adulto e di inserirle all'interno di un reciproco contesto comunicativo.

Dobbiamo comunque attendere i dieci-dodici mesi per assistere all'avvento dell'intenzionalità nella comunicazione del bambino con l'adulto. Ora è il bambino stesso a guidare attivamente la comunicazione con lui, quando mostra di aprirsi alla realtà esterna, ad esempio allargando le braccia, sorridendo, piangendo, gridando, per ottenere qualcosa.

La qualità intenzionale dell'interazione è dovuta al fatto che il bambino è ormai capace di usare i suoi strumenti comunicativi per raggiungere un obiettivo, come l'essere preso in braccio, ottenere un giocattolo, farlo funzionare, ecc. Contemporaneamente riconosce all'adulto una sua intenzionalità, in quanto lo ritiene capace di soddisfare i suoi desideri, e sembra anche comprendere quanto i suoi gesti, il sorriso, il pianto, i vocalizzi, possano influenzarne il comportamento (Trevarthen, 1993).

È soltanto verso la fine del primo anno di vita che prevale nel bambino il piacere di condividere con l'adulto, sia l'interesse per un oggetto presente nell'ambiente che il risultato delle sue esperienze esplorative.

Di fronte a frasi del tipo: "Bravo!", "Vediamo insieme come funziona!", "Ti aiuto", il bambino comincia a ritenere che la persona con cui interagisce abbia in dotazione degli stati mentali da lui percepiti come attenzione, interesse, curiosità, piacere, che possono essere diretti e modificati da lui attraverso i gesti, i vocalizzi, il sorriso, il pianto, ecc.

La capacità del bambino di comprendere le intenzioni comunicative dell'altro evolve

gradatamente nel corso del primo anno di vita, a mano a mano che può seguirne lo sguardo, riconoscere su cosa stia appuntando l'attenzione, oppure dare un significato al gesto con cui sta dando un'indicazione, anche se ormai si concorda su una condivisione dell'attenzione biologicamente innata negli scambi comunicativi (Bruner, 2001).

Nei mesi successivi il bambino svolge un ruolo sempre più attivo negli scambi comunicativi: sorride, gesticola, vocalizza, e l'adulto a sua volta si servirà del linguaggio per accompagnare e commentare le reciproche azioni.

Il linguaggio diviene il crocevia di questi scambi comunicativi.

A partire dai sei-otto mesi la comunicazione tra il bambino e l'adulto si sposterà sempre più frequentemente su aspetti dell'ambiente esterno, su cui l'adulto lo informerà, ne guiderà l'azione e l'attenzione, cercando sempre di vigilare su ciò che avviene all'interno della relazione per mantenerla attiva (Hampson, Nelson, 1993).

Possiamo dire che, così facendo, l'adulto svolge una funzione di *holding*, cioè di contenimento, così ben descritta da Winnicott, come vedremo successivamente, in quanto adegua le proprie capacità comunicative al livello di comprensione del bambino, ampliandone gradualmente la portata, con il soffermarsi, ad esempio, a commentare situazioni a cui il bambino sembra particolarmente interessato.

Siamo intorno alla metà del secondo anno di vita, e quanto detto ci dà conferma della presenza, fino a questa data, di un unico sistema di comunicazione, formato dai gesti e dalle prime parole, che a partire da ora si distingueranno sempre più nettamente.

In netto contrasto con l'esplosione delle capacità di comprensione e produzione linguistica a cui assistiamo attorno ai 18 mesi di vita, contemporaneamente si ha una riduzione dei gesti referenziali o simbolici, quali ad esempio il fare "ciao" con la mano e lo scuotere la testa per dire di "no".

La comunicazione linguistica si accompagna alla comunicazione gestuale, integrandola, senza sostituirsi ad essa, dandoci l'idea di due sistemi di comunicazione che procedono in stretta correlazione e senza soluzione di continuità (Benelli *et al.*, 1980).

Nel corso del secondo anno di vita la capacità di comprensione del linguaggio registra un rapido incremento, e soprattutto inizia a sganciarsi dal contesto concreto, ovvero il bambino è oramai in grado di comprendere il significato di semplici e brevi frasi che fanno riferimento a realtà in quel momento assenti.

La produzione delle prime parole

Abbiamo visto come nel corso del primo anno di vita il bambino, attraverso la comunicazione non verbale, sia capace di finalizzare le sue azioni e di esprimere emozioni e curiosità. Con la comparsa del linguaggio, la comunicazione con gli adulti si arricchisce enormemente; diviene molto più articolata e complessa, tanto da farci pensare ad una vera e propria trasformazione qualitativa degli scambi comunicativi.

L'apparire delle prime parole di solito avviene tra gli undici e i tredici mesi, ed è una tappa fondamentale dello sviluppo del bambino.

Con le prime parole generalmente il piccolo usa dei nomi per indicare sia persone ed oggetti presenti nel suo entourage (mamma, papà, nonno, pappa, giocattolo, ecc.), che azioni routinarie come dormire, bere, andare, ecc.

Come avviene la comparsa delle prime parole?

Molte ricerche sull'uso delle prime parole hanno chiarito come, inizialmente, il bambino impieghi le parole assegnando a queste un significato più ristretto e più generalizzato rispetto all'uso che ne fanno gli adulti. Viene comunque mantenuto un ruolo attivo nel processo di acquisizione delle parole, sia nel formulare ipotesi sul loro significato che

sulla ricerca e sulla scelta di strategie mirate ad una loro utilizzazione (Clark, 1973).

Ad ogni modo, sarà attraverso il feedback degli adulti, che gli si confermerà o meno l'efficacia di quanto va via via ipotizzando sui significati delle parole.

Le modalità attraverso cui il bambino si impadronisce del vocabolario (sviluppo lessicale), e quelle attraverso cui acquisisce il significato delle parole (sviluppo semantico), sono in profonda connessione tra di loro; l'acquisizione della capacità di astrazione e di generalizzazione, cioè delle forme più mature dello sviluppo semantico, avviene, però, in tempi molto lunghi. La comprensione del linguaggio precede, comunque, la produzione delle prime parole (Caselli, Casadio, 1995).

Nello scambio interattivo tra il bambino e l'adulto, precedentemente descritto, nell'interesse che condividono su aspetti sia del loro rapporto che verso l'ambiente, prende il via la comprensione delle prime parole.

L'adulto definisce con parole appropriate oggetti, azioni ed emozioni che sta vivendo con il bambino. Tra gli undici e i tredici mesi, in situazioni di interazioni simili, sarà il bambino stesso a produrre le prime parole, con un ritmo di acquisizione piuttosto lento e graduale, facendo riferimento ad esperienze concrete nei suoi quotidiani scambi comunicativi.

Pur essendo queste prime parole simili alle precedenti lallazioni, c'è ora una novità: il bambino le usa con lo scopo sistematico di fare riferimento ad oggetti, azioni o eventi. Il bambino scopre che ogni cosa ha un nome e si diverte molto a denominare le cose, sapendo di poter fare riferimento all'adulto quando non ne conosce il nome.

Per buona parte del secondo anno di vita, il bambino si dedica ad identificare il referente ambientale a cui quella parola si riferisce. Ora la parola ha la funzione di rappresentare l'oggetto percepito, per cui può anticiparne la comparsa, così come può evocarne la sparizione. In sostanza, alle parole corrispondono

gli atti mentali. Una parola è appresa in un contesto specifico ed è legata ad un'azione specifica, come il dire "ciao" al papà la mattina quando va via, per accompagnare il gesto della mano. In seguito, viene usata anche in altri contesti e riferita a nuove persone, andando ben al di là del contesto ristretto di riferimento in cui è stata acquisita la prima volta.

Spesso le prime parole pronunciate dal bambino, talvolta, accompagnate dai gesti, hanno il significato di un'intera frase, "l'olofrase" o "parola-frase". Ad esempio, il bambino che dice "latte", protendendosi verso il bicchiere, comunica il messaggio di voler bere, mentre la parola "mamma", esclamata allungando le braccia verso di lei, può esprimere il desiderio di essere preso in braccio. Questa modalità si modifica rapidamente tra i diciotto e i ventiquattro mesi, quando il numero delle parole subisce un incremento vertiginoso. Contemporaneamente, si registra anche un importante cambiamento qualitativo, perché aumenta l'uso di verbi, di aggettivi, nonché di preposizioni e avverbi.

Bruner, con la sua ipotesi interazionista-costruttivista, ha dimostrato come l'acquisizione del linguaggio sia frutto non di basi innate, bensì della capacità del bambino di costruire strategie, attraverso una "narrazione" che si tesse mediante gli scambi comunicativi che avvengono con gli adulti (*op.cit.*).

Utilizzando le abilità cognitive, percettive e mnestiche a sua disposizione, il bambino mette a punto delle strategie con cui parte alla scoperta dell'uso che le persone fanno del linguaggio.

Questo arricchimento facilita il superamento delle olofrasi; si possono combinare insieme due o tre parole; in primo piano c'è lo sviluppo delle regole grammaticali o sintattiche. Dai risultati delle ricerche più recenti si è potuto concludere che, verso la fine dei primi due anni di vita, i bambini iniziano a gestire anche la pragmatica della comunicazione. Sono, cioè, consapevoli di attirare

l'attenzione dell'interlocutore in modo efficace, in quanto hanno già una raffinata consapevolezza del significato dei messaggi. Enorme, in tal senso, è l'importanza delle esperienze interattive imperniate sul linguaggio che il bambino ha a sua disposizione, come ad esempio la lettura di un libro di favole con i genitori. In questa situazione, si crea per il bambino l'occasione di fare domande, scoprire nuove realtà e verificare la portata delle conoscenze accumulate nel corso di ripetute esperienze analoghe, paragonandole a quelle offerte dalla favola (Ninio, Bruner, 1978).

La conclusione a cui Bruner perviene è che l'acquisizione del linguaggio produce un efficace cambiamento qualitativo, che modifica il percorso delle attività mentali e amplia notevolmente il ventaglio delle possibili soluzioni cognitive.

L'impennarsi delle conoscenze linguistiche intorno ai due anni è stato spiegato con l'ipotesi avanzata in neuropsicologia, ossia che ci sia a quell'epoca una particolare responsabilità intellettuale, probabilmente dovuta all'attivazione di circuiti neuronali del cervello.

Quali che siano le cause scatenanti la nascita del linguaggio, risulta evidente come il loro effetto possa manifestarsi in quello che, mutuando l'espressione dall'etologia, viene definito "periodo critico", cioè un momento cruciale dell'esistenza umana. Con questa espressione si designa una situazione prefissata dello sviluppo precoce di un individuo, in cui si è particolarmente predisposti all'apprendimento.

Anche la nozione di "attaccamento" proposta da Bowlby, che analizzeremo in seguito, ipotizza la presenza di un periodo sensibile in cui il bambino sviluppa un'intensa carica affettiva ed il bisogno di rapporto nei confronti della persona che si prende cura di lui.

Tra i due e i quattro anni il bambino inizia a sviluppare la capacità di descrivere stati emotivi, affettivi e cognitivi, presenti nel proprio ed altrui mondo interno. È la capacità

di riconoscere non solo la distinzione tra se stessi ed un'altra persona, ma anche quella di una progressiva costruzione di una conoscenza di sé e dell'altro con cui ci si relaziona, come approfondiremo quando faremo riferimento alla Teoria della mente.

Nel corso del secondo anno di vita assistiamo all'uso del proprio nome, insieme all'uso del pronome Io e dell'aggettivo Mio, per riferirsi a se stesso, quale abbozzo di costruzione della propria identità, oltre ai nomi delle persone più vicine, al Tu e al Tuo, a significare la comprensione dei rapporti interpersonali.

Verso la fine dei due anni, appare l'uso di termini o a stati che si riferiscono a stati fisiologici, dalla stanchezza (fare nanna), alla fame (fare pappa), al dolore (fa male), ecc. A due anni e mezzo si avrà un rapido aumento del lessico psicologico, con l'uso di termini riferiti prevalentemente a se stessi più che ad altri (Ridgeway *et al.*, 1985). Aggettivi quali contento, triste, paura, brutto, arrabbiato, vengono sempre più usati nello scambio comunicativo per commentare le azioni, per esprimere opposizione, fare richieste, avere informazioni, parlare di ciò che si desidera o non si vuole, e successivamente per raccontare avvenimenti trascorsi. Solo alla fine dei tre anni, il bambino userà dei termini con cui esprimere stati cognitivi e attività mentali: "penso", "so", "credo", che riconosce meno facilmente negli aspetti comportamentali rispetto a quanto non accade con gli stati fisiologici, emotivi e percettivi.

Con l'avvento della funzione simbolica, il bambino si apre anche al mondo delle immagini.

I primi segni dei bambini sono scarabocchi, prima del tutto incontrollati e poi, via via, sempre più caratterizzati dalla presenza di forme ricorrenti, sia aperte che chiuse, come croci o cerchi grossolani.

Gli studiosi sono abbastanza concordi sul fatto che il piacere che mostrano i bambini quando scarabocchiano, esprime la loro soddisfazione per la scoperta di poter "la-

sciare il segno" del proprio movimento, e di constatare poi la possibilità di controllarne l'esito.

La teoria della mente

La capacità della mente umana di comprendere e riflettere sul proprio e l'altrui stato mentale e di impiegare tale comprensione nella previsione del comportamento è stata, negli ultimi decenni, al centro di un interesse sempre crescente da parte di numerosi autori provenienti da ambiti diversi della psicologia. Con il termine "teoria della mente" si vuole, infatti, designare la capacità di un individuo di attribuire a sé e agli altri stati mentali intenzionali (desideri) ed epistemici (credenze) e di utilizzare tale lettura mentalistica al fine di prevedere e spiegare il comportamento. Prima che il bambino sviluppi questa capacità, solitamente verso il quarto anno di vita, manifesta un'evidente difficoltà nel riconoscere che la mente dell'altro possa avere contenuti differenti dai propri e più in generale ha difficoltà a pensare l'esistenza stessa di una mente nell'altro.

All'inizio del secondo anno di vita, è interessante notare come il bambino interrompa una sequenza esplorativa per catturare l'attenzione dell'adulto e condividerne l'esperienza di sperimentazione sulla realtà. In altre parole, ci sembra capace di agire sul suo stato mentale, suscitandone l'interesse.

Verso i due anni appaiono riferimenti linguistici agli stati emotivi degli altri, e il bambino comincia a riconoscere che i comportamenti sono governati da intenzioni e desideri.

Nel gioco simbolico, che si manifesta intorno ai 18-24 mesi, appare la capacità di darsi diverse rappresentazioni mentali di uno stesso oggetto, ad esempio la banana è usata come se fosse la cornetta del telefono.

A tre anni il bambino ha una buona comprensione della connessione tra stimoli fisici e stati mentali, per cui è consapevole che il nascondere un oggetto allo sguardo della mamma, le impedirà di vederlo.

A quest'età il bambino comincia a comprendere anche la distinzione tra realtà e apparenza, come è stato dimostrato, ad esempio, mostrando loro un sasso vero ed un simil-sasso di spugna (Flavell *et al.*, 1986).

Compare anche la capacità di riconoscere che la mente è separata dal mondo fisico, con le sue peculiari qualità, per cui differisce da esso. Per un bambino di tre anni è ben chiara la differenza tra una cioccolata reale ed una cioccolata soltanto immaginata. Percepisce che i pensieri non hanno una loro concretezza, non può "toccarli", ma di fronte a contenuti emotivi molto forti, può non esserne più così certo, per cui teme che mostri, streghe, draghi e belve feroci, protagonisti di una storia, possano entrare nel suo letto ed invadere la sua stanza.

Dopo i due anni appare la capacità di descrivere linguisticamente stati interni propri e degli altri, limitati a parole che si riferiscono a desideri e percezioni (voglio, guarda, senti); dopo i tre anni appariranno anche termini più mentali (ricordo, penso) (Devescovi, Baumgartner, 2000).

A tre anni il bambino è ormai consapevole che si può avere la conoscenza della realtà solo attraverso l'osservazione diretta.

Fin dalla nascita, il bambino è protagonista attivo di un sistema di interazione precoce con gli altri, bambini, adulti e anziani, in cui la sua mente trova l'humus naturale per nutrirsi ed espandersi.

In conclusione, ci poniamo in un'ottica di stampo costruttivista, in cui la costruzione sociale si integra con le basi biologiche e con i substrati neurologici, per cui la teoria della mente riguarda l'intera area socio-cognitiva, fino a comprendere l'ambito emotivo, lo sviluppo del sé, inteso come un'istanza che consente all'individuo l'integrazione delle proprie esperienze e lo sviluppo comunicativo nella prima infanzia.

Lo sviluppo delle emozioni

La consapevolezza della rilevanza degli aspetti emotivi e affettivi ha dato impulso ad una stimolante attività di ricerca e di riflessione negli ultimi venti anni. Al momento, i dati a disposizione sembrano evidenziare la capacità dei bambini di esprimere precocemente le emozioni di base. Ma cosa accade riguardo il loro riconoscimento? Le ricerche condotte sembrano concordare sulla capacità di bambini ancora molto piccoli di identificare e valutare il contenuto emotivo in correlazione ad atteggiamenti rilevanti del volto (Fontana, Arcuri, 1989).

Un fenomeno diffuso e facilmente osservabile fin dai primi giorni di vita, riguarda la frequenza con cui un bambino può farsi contagiare dallo stato emotivo di un'altra persona, facendolo suo, per il semplice fatto di trovarsi esposto al suo comportamento. Genitori e educatori sanno bene quanto il pianto di un bambino sia contagioso e scateni il pianto degli altri. Questo però non significa automaticamente che l'emozione collegata al pianto venga riconosciuta dal bambino.

È una questione ancora controversa, su quando i bambini comincino a comprendere le emozioni degli altri, mentre è ormai ampiamente verificato, come abbiamo visto, che i bambini, anche in tenerissima età, sono in grado di distinguere le emozioni collegate alle differenti espressioni facciali degli adulti. Tuttavia, già prima di essere in grado, attorno ai quattro anni, di verbalizzare la comprensione delle emozioni, già dai dodici ai diciotto mesi il bambino esprime la capacità di cogliere la prospettiva mentale e i sentimenti dell'adulto, in quanto fa riferimento alla sua risposta emotiva per valutare, sia pure in forma intuitiva, una situazione nuova (Klennert *et al.*, 1983).

Lo sviluppo di questa capacità implica anche l'emergere di contenuti empatici. Il bambino sembra comprendere i sentimenti di difficoltà e di sofferenza di un'altra persona a lui cara, e già nei primi mesi del secondo anno di vita cerca conforto presso i genitori o i fratelli, ma

a sua volta è capace anche di consolarli, se ne percepisce il disagio.

Verso i due-tre anni sono ormai abili nell'indurre in modo deliberato ed appropriato una modificazione nei sentimenti degli altri, magari rendendo anche più acuta una situazione di rabbia già presente in un fratello o una sorella, piuttosto che favorire un ritorno alla pace (Dunn *et al.*, 1985).

L'osservare la presenza contemporanea di emozioni positive e negative in contrasto tra di loro, è un fenomeno molto diffuso e ben noto a tutti coloro che hanno a che fare con i bambini. Un bambino molto piccolo può esprimere con foga la sua rabbia per essersi sentito contrariato, ma allo stesso tempo ricercherà conforto e vorrà essere preso in braccio, pur continuando ad aggredire l'adulto a cui ha chiesto aiuto. Stiamo descrivendo la presenza di contenuti emotivi ambivalenti, che approfondiremo nella descrizione dello sviluppo affettivo.

Per quanto riguarda l'influenza del contesto sociale sull'espressione delle emozioni, molte ricerche hanno posto in evidenza quanto incida una specificità culturale nell'espressione delle emozioni, e quanto il contesto più specifico possa influenzare precocemente il controllo della manifestazione delle emozioni (Briggs *et al.*, 1975).

Questi dati ci rimandano ad un altro aspetto interessante, in quanto collegato al loro valore predittivo. È stato dimostrato che i bambini con difficoltà emotive non hanno un'adeguata comprensione della relazione tra

l'espressione del volto e l'emozione sottostante. In casi di maltrattamenti, o comunque di esposizione a situazioni conflittuali, a questa difficoltà può aggiungersi anche frequentemente un atteggiamento aggressivo e/o comunque non empatico, nei confronti degli altri bambini e degli adulti in genere.

Dai risultati rilevati, viene inoltre sottolineato come i problemi nello sviluppo emotivo del bambino, siano determinati non tanto da una situazione di privazione economica, quanto piuttosto dalla presenza di conflitti all'interno dell'ambiente familiare, ulteriormente aggravati dalla eventuale presenza di difficoltà di tipo psicologico, anche se a nostro avviso queste ultime siano inevitabilmente correlate a realtà problematiche, dal punto di vista economico e di privazione sociale.

Come conclusione generale, possiamo osservare che bambini molto piccoli, a partire dai due o tre anni, mentre sono impegnati in un gioco simbolico, sono capaci di mimare ed esprimere emozioni che non stanno provando, ma che sono comunque necessarie per accompagnare l'azione di gioco.

Molti, comunque, sono gli aspetti da chiarire, riguardo lo sviluppo emotivo che, come tipo di indagine, lascia inesplorati quegli avvenimenti del mondo interno di una persona che motivano l'espressione emotiva. Ci riferiamo alla complessa area degli "affetti", di cui ci occuperemo analizzando lo sviluppo affettivo all'interno della globalità dello sviluppo evolutivo, attraverso l'approccio psicoanalitico.

Bibliografia

- Bakhurst, D., & Shanker, S. G. (Ed.). (2001). *Jerome Bruner: Language, culture and self*. London: Sage.
- Bateson, M. C. (1975). Mother-infant exchanges: The epigenesis of conversational interaction. In D. Aaronson, & R. W. Rieber (Eds.), *Developmental Psycholinguistics and Communication Disorders. Annals of the New York Academy of Sciences* (Vol. CCLXIII) (pp. 101-113). New York: New York Academy of Sciences.

- Benelli, B., D'Odorico, L., Levorato, & M. C., Simion, F. (1980). *Forme di conoscenza prelinguistica e linguistica*. Firenze: Giunti.
- Bick, E. (1967). The experience of the skin in early object – relations. *International Journal of Psychology*, 49 (2), 484-486.
- Bion, W. (1962). *Learning from experience*. London: Heinemann (trad. it. *Apprendere dall'esperienza*. Roma: Armando, 1972)
- Bower, T. G. R. (1966). The visual world of infants. *Scientific American*, 215 (6), 80-92.
- Bowlby, J. (1969). *Attachment: Attachment and loss Vol. 1*. London: Hogarth (trad. it. *Attaccamento e perdita*, Vol. 1: *L'attaccamento alla madre*. Torino: Boringhieri, 1972).
- Briggs, P. (1975). *Never in anger*. Cambridge, MA: Harvard University.
- Bruner, J. S. (1983). *Children's Talk: Learning to Use Language*. New York: Norton. (trad. it. *Il linguaggio del bambino*. Roma: Armando, 1987).
- Bruner, J. S., (1997). La costruzione narrativa della realtà. In M. Ammanniti, & D. Stern (Eds.), *Rappresentazioni e narrazioni* (pp. 17-42). Bari: Laterza.
- Camaioni, L. (1995). *La teoria della mente: origine, sviluppo e patologie*. Bari: Laterza.
- Caselli, M. C., & Casadio P. (1995). *Il primo vocabolario del bambino*. Milano: Franco Angeli.
- Clark, E. V. (1973). What's in a word? On the child's acquisition of semantic in his first language. In T. E. Moore (Ed.), *Cognitive development and the acquisition of language* (pp. 65-110). New York: Academic Press.
- Cranley, M. S. (1981). Development of tool for the measurement of maternal attachment during pregnancy. *Nursing Research*, 30 (5), 281-284.
- De Casper, A. J., & Prescott, P. A. (1984). Human newborn's perception of male voices: Preference, discrimination and reinforcing value. *Developmental psychobiology*, 17 (5), 481-491.
- De Casper, A. J., & Spence, M. J. (1986). Prenatal maternal speech influences newborns perception of speech sound. *Infant behavior and development*, 9 (2), 133-150.
- Della Vedova, A., Imbasciati, A. (1998). Alle origini della mente: Lo studio della vita psichica fetale. *Giornale di Neuropsichiatria dell'età evolutiva*, 18 (3-4), 155-168.
- Della Vedova, A., & Imbasciati, A. (2005). Le origini della mente. In A. Imbasciati, & M. Margiotta. *Compendio di Psicologia per operatori sanitari*. Padova: Piccin.
- Baumgartner, E., Devescovi, A., & D'Amico, S. (2000). *Il lessico psicologico dei bambini: Origine ed evoluzione*. Roma: Carocci.
- Di Benedetto, A. (2000). *Prima della parola*. Milano: Franco Angeli.
- Dodd, B. (1979). Lip reading in infants; attention to speech presented in and out of the synchrony. *Cognitive psychology*, 11 (4), 478-484.
- Dunn, J., & Munn, P. (1985). Becoming a family member: family conflict and the development of social understanding in the first year. *Child Development*, 50, 306-318.
- Fantz, R. L., Fagan, J. F., & Miranda, S. B. (1975). Early visual selectivity. In L. B. Cohen, & P. Salapatek (Ed.), *Infant perception. From sensation to cognition*, vol. I. New York: Academic Press.
- Flavell, J. H., Miller, P. H., & Miller, S. A. (1993). *Cognitive development* (4th Edition). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall (trad. it. *Psicologia dello sviluppo cognitivo*. Bologna: Il Mulino, 1996).
- Fonagy, P., & Target, M. (2001). *Attaccamento e funzione riflessiva*. Milano: Raffaello Cortina.
- Fontana, F., Arcuri, L. (1989). Aspetti evolutivi nella discriminazione di volti, esperimenti, emozioni. *Età Evolutiva*, 32, 5-15.
- Hampson, J., & Nelson, K. (1993). The relation of maternal language to variation in rate and style of language acquisition. In *Journal of child language*, 20 (2), 313-342.
- Hepper, P. G. (1988). Foetal "soap" addiction. *Lancet*, 1(8598), 1347-1348.
- Imbasciati, A. (1998). *Nascita e costruzione della mente*. Torino: Utet.
- Imbasciati, A. (1983). *Sviluppo psicosessuale e sviluppo cognitivo*. Roma: Il Pensiero Scientifico.
- Imbasciati, A. (1991). *Affetto e rappresentazione*. Milano: Franco Angeli.
- Kagan, J. (1970). Attention and psychological change in the young child. *Science*, 170 (3960), 826-832.
- Klennert, M., Campos, J., Sorce, J., Emde, R., & Svejda, M. (1983). Emotions as behavior regulators:

- The development of social referencing. In R. Plutchik, & H. Kellerman (Eds.), *Emotions: Theory, research and experience* vol.II: *Emotions in early development*. New York: Academic Press.
- Lebovici, S., & Stoléru S. (1983). *Le nourrisson, la mère et le psychanalyste. Les interactions précoces*. Paris: Le Centurion (trad. it. *Il neonato, la madre e lo psicoanalista*. Roma: Borla, 1988).
- Manfredi, P., & Imbasciati, A. (2004), *Il feto ci ascolta... e impara*. Roma: Borla.
- Matte Blanco, I. (1975). *The unconscious ad infinite sets. An essay in bi-logic*. London: Gerald Duckworth & Co. (trad. it. *L'inconscio come insieme infiniti: Saggio sulla bi-logica*. Torino: Einaudi, 2000).
- Meltzoff, A. N., & Moore, M. K. (1977). Imitation of facial and manual gestures by human neonates. *Science*, 198 (4312),75-78.
- Nancy, J. L. (2002). *À l'écoute*. Paris: Éditions Galilée (trad. it. *All'ascolto*. Milano: Raffaello Cortina, 2004).
- Nelson, K. (1986). *Event Knowledge, Structure and function in Development*, Hillsdale: LEA.
- Ninio, A., & Bruner, J. S. (1978). The achievements and antecedents of labelling, *Journal of child language*. 5 (1), 1-5.
- Ridgeway, D., Waters, E., & Kueza, J. S. A. (1985). Acquisition of emotion-descriptive language. Receptive and productive vocabulary. *Developmental Psychology*, 21 (5), 901-908.
- Trevarthen, C. (1993). The self born in intersubjectivity: The psychology of an infant communicating. In V. Neisser (Ed.), *The perceived self: ecological and interpersonal sources of self knowledge* (121-173). Cambridge: Cambridge University press.
- Winnicott, D. W. (1958). *Collected papers: Trough paediatrics to psycho-analysis*. London: Tavistock (trad. it. *Dalla pediatria alla psicoanalisi: scritti scelti*. Firenze: Martinelli, 1981).