



# La comunicazione non verbale in età scolare: aspetti didattico-inclusivi

## Non verbal-communication in school age: didactic-inclusive aspects

Rosa Sgambelluri

Università Telematica Pegaso  
rosa.sgambelluri@unipegaso.it

### ABSTRACT

Over the last decades, the themes about the body and its motor possibilities for encouraging higher-level cognitive processes have become the subject of numerous scientific studies. The growing interest in the significant interaction between body, action and cognition has also included studies on language.

In fact, the Watzlawich theories seem to be somewhat innovative, an emblematic figure of the school of Palo Alto, whose scientific approach allows to recover to a greater extent the role of the body in the communication processes.

The studies in neurophysiology and neuropsychology are just as interesting, with identifying in the body, the interactive dynamics that regulate relationships with others, recognizing specific anatomical structures within the brain functions, the base of communication.

The contributions of human sciences are also worth noting, with them identify in the communicative exchange, a semantic construction process that takes place in interpersonal relationships, where the body's ability to communicate messages through various forms of expression and create through action the conditions of the relationship is evident. The body, therefore, in carrying out such a complex activity takes on both cognitive and social functions, along with movement and action providing an effective response to the communication of the person (with or without disability), explicable through the non-verbal language

Negli ultimi decenni, le tematiche riguardanti il corpo e le sue potenzialità motorie nel favorire i processi cognitivi di livello superiore, sono diventate oggetto stimolante di indagine scientifica. L'interesse crescente che si è registrato nell'interazione significativa tra corpo, azione e cognizione ha coinvolto anche gli studi sul linguaggio.

Sono apparse innovative, infatti, le teorie di Watzlawich, figura emblematica della scuola di Palo Alto, il cui approccio scientifico consente di recuperare in misura maggiore il ruolo del corpo nei processi comunicativi.

Altrettanto interessanti sono gli studi in campo neurofisiologico e neuropsicologico, che identificano nel corpo le dinamiche interattive che regolano la relazione con l'altro, riconoscendo nelle funzioni cerebrali e nelle specifiche strutture anatomiche, il fondamento della comunicazione.

Di estremo interesse appaiono altresì i contributi delle scienze umane che individuano nello scambio comunicativo, un processo di costruzione semantica che si realizza nelle relazioni intersoggettive dove è palese la capacità del corpo di comunicare messaggi attraverso diverse forme espressive e di creare attraverso l'azione i presupposti della relazione. Il corpo, pertanto, nel compiere un'attività così complessa assume sia una funzione cognitiva che sociale ed insieme al movimento e all'azione fornisce una risposta efficace all'esigenza comunicativa del soggetto (con o senza disabilità), esplicabile attraverso il linguaggio non verbale.

### KEYWORDS

Non-Verbal Communication, Didactics, Body, Movement, Disability.  
Comunicazione Non Verbale, Didattica, Corpo, Movimento, Disabilità.

## 1. Le funzioni della comunicazione non verbale

L'interesse che in questi ultimi decenni si è avuto per la comunicazione non verbale, altro non è che la risposta ad una visione dell'uomo che per troppo tempo ha trascurato i fenomeni affettivo-emozionali, arrivando, pertanto, ad enfatizzare il linguaggio come unico ed importante mezzo di scambio interpersonale.

Lo studio multidisciplinare della comunicazione non verbale, rappresenta un tema classico delle scienze umane e sociali che solo recentemente ha assunto un valore sia teorico che metodologico.

Le diverse ricerche condotte in questo campo, mancano però di una solida teoria della comunicazione non verbale, probabilmente proprio a causa di questo approccio di carattere multidisciplinare.

Nonostante la definizione di comunicazione non verbale sembri implicare una separazione rispetto al sistema linguistico, è ormai fortemente condivisa, la prospettiva che la comunicazione verbale e non verbale rappresentino gli aspetti complementari di uno stesso processo.

Le funzioni svolte dal linguaggio non verbale sono tante ed una delle principali, è rappresentata proprio dall'*espressione delle emozioni* attraverso il comportamento, difatti, i segnali emessi dal corpo manifestano gli stati emotivi della persona e lo fanno in modo più chiaro rispetto alle parole.

L'espressione corporea delle emozioni può- quindi- contraddire o sostituire ciò che viene espresso con il linguaggio, ed in queste circostanze, - è proprio- il corpo con la sua comunicazione a possedere una maggiore efficacia comunicativa (Cozzolino,2003).

In realtà, quando si presenta una sorta di incongruenza tra le due modalità comunicative, il soggetto, sembra rivolga maggiore attenzione alla componente non verbale, presumibilmente perché il linguaggio del corpo riesce a dominare la dimensione linguistica grazie soprattutto alla sua maggiore visibilità.

La *funzione espressiva* del linguaggio corporeo, comprende, invece, sia gli atteggiamenti interpersonali come l'amicizia, la simpatia che facilitano la conoscenza dell'altro e l'instaurarsi di relazioni sociali, sia lo scambio di informazioni relative alla presentazione di sé stessi.

I segnali non verbali che comunicano atteggiamenti interpersonali possono essere intenzionalmente controllati per nascondere o simulare i reali sentimenti che si nutrono verso gli altri(...); il linguaggio del corpo, -infatti-, si definisce, prevalentemente come linguaggio di relazione (Cozzolino,2003).

Un'altra funzione del linguaggio non verbale è la *coordinazione delle sequenze interattive*, definita da Scherer, funzione sintattica dei segnali non verbali. Il linguaggio è, in realtà, spesso accompagnato da elementi non verbali vocali come le pause e le vocalizzazioni, o da elementi cinesici come le espressioni del volto e i gesti che offrono agli interlocutori importanti informazioni sulle interazioni in corso e sulle sequenze da dover rispettare.

La funzione espressiva e quella di coordinazione delle sequenze interattive, non sono altro che le modalità attraverso cui il linguaggio corporeo sovrasta la comunicazione di tipo verbale. Oltre ad esse, però, troviamo altri modi legati prevalentemente alla componente linguistica del discorso, come la *funzione di controllo* che permette di conseguire un determinato obiettivo attraverso una comunicazione rivolta alla verifica del comportamento altrui.

La *funzione referenziale dei segnali non verbali*, come espressioni facciali e gesti illustratori, pur non essendo oggetti referenti, influenzano, invece, il significato dei messaggi verbali concomitanti.

Altri segni non verbali possono anzi diventare essi stessi referenti e sostituire del tutto gli elementi verbali come avviene nel linguaggio LIS.

Come il linguaggio, la comunicazione corporea presenta la possibilità di realizzare una comunicazione sulla comunicazione, – pertanto, i segnali non verbali forniscono informazioni sul tipo di relazione esistente tra gli interlocutori e sostengono il processo di interpretazione e riconoscimento dell’attendibilità del linguaggio. Il linguaggio del corpo, dunque, supporta la *funzione metacomunicativa* già presente nella funzione linguistica del discorso (Cozzolino, 2003).

## 2. I sistemi di comunicazione non verbale

Esistono diversi sistemi di comunicazione non verbale: il sistema cinestesico, il sistema aptico, il sistema prossemico, il sistema cronemico, il sistema vestemico, il sistema paralinguistico.

Il *sistema cinestesico*, comprende i movimenti del *corpo*, del *volto* e degli *occhi*; sono, quindi, componenti cinestesiche, la *mimica facciale*, lo *sguardo*, il *sorriso* e i *gesti*.

Darwin ha condotto diversi studi sulla mimica facciale delle emozioni, infatti, secondo la sua teoria, l’espressione delle emozioni è basata su alcuni principi di base, per cui alcune espressioni facciali sarebbero innate e avrebbero la funzione di riflettere uno stato motivazionale o un’intenzione, utili alla sopravvivenza e all’evoluzione della specie (Balconi, 2008).

La mimica facciale ha un *valore emotivo* e, quindi, un significato oggettivo indipendente dal contesto situazionale, e può rappresentare la manifestazione immediata, spontanea e involontaria delle emozioni.

La mimica facciale ha altresì una *funzione comunicativa e sociale*, anche se isolatamente prodotta (socialità implicita), in quanto rappresenta una manifestazione più o meno controllata e volontaria delle emozioni, delle intenzioni, degli atteggiamenti e degli obiettivi dell’individuo; dunque, ogni espressione ha un significato variabile in funzione del contesto situazionale.

In ambito didattico, la mimica facciale, costituisce uno dei mezzi di comunicazione emotiva tra il docente e il gruppo e diventa perciò tra i fattori più importanti per determinarne il clima(...). È – allora – necessario che il docente non la sottovaluti – e – prenda coscienza che le sue espressioni hanno un peso specifico notevole – riducendo, quindi – il più possibile i messaggi non verbali negativi(...) che potrebbero inserire una componente emozionale negativa nel processo di apprendimento (Castagna, 2007).

Anche lo sguardo rappresenta una potente modalità comunicativa, esso permette l’instaurarsi di qualsiasi tipo di rapporto interpersonale, positivo o negativo e ha la funzione di feedback sulla situazione relazionale in atto.

È senza dubbio preferibile che l’insegnante distribuisca lo sguardo in modo circolare onde non trascurare una parte o l’altra dell’aula, e soffermandosi su –ciascun allievo- per qualche breve istante in modo da mostrare non solo di guardarlo, ma di vederlo (Castagna, 2007).

Guardare l’allievo è quindi importante perché aumenta la probabilità che gli allievi ricambino lo sguardo e quindi seguano con attenzione il discorso, inoltre, perché attraverso il contatto oculare, si possono cogliere preziosi feedback come il livello di attenzione, l’interesse, il grado di stanchezza, la comprensione, etc.

Il sorriso è invece, legato alla manifestazione volontaria o involontaria delle emozioni e riveste alcune importanti funzioni nell’interazione sociale come re-

golatore dei rapporti sociali, come promotore dell'affinità relazionale e come strumento informativo.

I gesti sono un ulteriore elemento indispensabile per la costruzione di una relazione e nella trasmissione agli altri delle informazioni. Essi possono essere condivisi da una o più culture (gesti convenzionali) o essere creati dal parlante in maniera personalizzata (gesti non convenzionali).

I gesti convenzionali, sono gesti con significato autonomo e globale e pertanto possono sostituire il linguaggio verbale e sono parte integrante del discorso; i gesti non convenzionali, sono, invece, scevri di un significato autonomo e globale e pertanto accompagnano e si sincronizzano con il linguaggio verbale, conferendogli un ampliamento a livello visuo-spaziale.

Pragmaticamente, i gesti sono marcatori dell'atteggiamento del parlante nei confronti di ciò che sta dicendo, e al tempo stesso, manifestano le sue aspettative nei confronti di come il destinatario deve intendere le sue parole.

L'*aptica* è un sistema non verbale di segnalazione e di significazione che fa riferimento al contatto corporeo, e cioè all'insieme delle azioni di contatto che possono intervenire tra gli interlocutori di un atto comunicativo (mano sulla spalla, carezza).

Nel loro insieme i sistemi non verbali di significazione e di segnalazione risultano poco idonei a definire e a trasmettere conoscenze, soprattutto quelle astratte, poiché presentano un grado limitato di convenzionalizzazione. Per contro, essi si dimostrano potenti ed efficaci a generare, sviluppare, mantenere, oppure modificare le relazioni interpersonali (Pizzi, 2007).

La *cronemica* è il sistema di percezione, organizzazione e uso del tempo per la scansione delle attività e dell'esperienza individuale.

La *vestemica* è il sistema semantico dell'apparenza fisica, in relazione all'abbigliamento e agli ornamenti; tale sistema di comunicazione non verbale concorre alla creazione dell'immagine di sé in funzione dei rapporti interpersonali.

Il *sistema paralinguistico* detto anche sistema vocale, permette di dare connotazione ai termini, attraverso la modificazione di alcuni parametri, quali il profilo di intonazione, il timbro, l'intensità, l'accento, lo stress ed i parametri temporali. Il sistema paralinguistico è caratterizzato dal tono, dalla frequenza, dal ritmo e dal silenzio.

A proposito del silenzio, Watzlawich afferma che l'attività o l'inattività, le parole o il silenzio hanno tutti valore di messaggio.

L'uomo che – quindi- guarda fisso davanti a sé mentre fa colazione in una tavola calda affollata, o il passeggero d'aereo che siede con gli occhi chiusi, stanno entrambi comunicando che non vogliono parlare con nessuno né vogliono che si rivolga loro la parola, e i vicini di solito "afferrano il messaggio" e rispondono in modo adeguato lasciandoli in pace ( Watzlawich, et.al, 1967).

### 3. La centralità del linguaggio corporeo nella didattica

Le diverse teorie psico-pedagogiche che hanno sostenuto l'esperienza delle "scuole nuove" e l'attivismo pedagogico, hanno dimostrato come tutti i processi cognitivi siano collegati all'operatività e soprattutto all'aspetto dinamico del corpo.

La pedagogia della Montessori, le sistematizzazioni teoriche di Dewey che in *How we think* ha definito il ruolo dell'esperienza concreta nei processi cognitivi di indagine, le teorie dell'epistemologia genetica di Piaget che hanno elaborato modelli interpretativi che collegano il fare del corpo con i processi cognitivi im-

plicati nelle esperienze di apprendimento, creano implicitamente nuove opportunità didattiche anche per l'apprendimento linguistico. Valorizzando, inoltre, la naturale disposizione del bambino al fare, hanno riconosciuto nel movimento e nell'azione una caratteristica di propedeuticità allo sviluppo del pensiero.

L'apprendimento deve avvenire (...) attraverso attività non esclusivamente intellettuali, ma anche di manipolazione, rispettando in tal modo, la natura globale del fanciullo, che non tende mai a separare conoscenza e azione, attività intellettuale e attività pratica (Cambi, 2005).

È stato tuttavia possibile riconoscere alla corporeità, la capacità di acquisire i saperi, e alla capacità del soggetto di interagire in modo dinamico e attivo con lo spazio, con gli altri e con sé stesso.

Successivamente, anche gli studi sulla pluralità delle forme intellettive, hanno individuato nell'intelligenza corporeo-chinestesica e nella capacità di ogni persona di rielaborare e organizzare le informazioni provenienti dai canali sensoriali, un motore per gli apprendimenti linguistici.

Questo modo interessante di interpretare la possibile relazione tra corpo, movimento e processi linguistici, rappresenta senza dubbio il presupposto ideale di quanto viene già sostenuto nei Programmi Ministeriali, in cui si valorizzano le potenzialità espressive e comunicative del corpo e del movimento.

Nei programmi didattici della scuola primaria è possibile individuare i collegamenti tra codici espressivo-comunicativi, riconoscendo, quindi, all'uso didattico del corpo e del movimento, una possibile trasversalità; questo perché la dimensione pluri-sensoriale e motoria del bambino rappresenta una chiave di accesso sostanziale anche ai saperi.

L'approccio interdisciplinare permette di fatto di utilizzare tutte le forme mentis di cui il soggetto dispone, al fine di trovare le soluzioni comunicative più efficaci per tradurre il pensiero in parole e tutto ciò è finalizzato alla costruzione della relazione con l'altro.

Nella comunicazione, come già è stato testimoniato dalle Nuove Indicazioni per i Curricoli del 2007, il linguaggio del corpo supporta il linguaggio parlato allo scopo di formare forme di comunicazione potenziata (Nuove Indicazioni per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione, 2007).

Il corpo e il movimento, quindi, al pari degli altri linguaggi, assumono un'importanza relazionale e comunicativa indispensabile per il pieno sviluppo della personalità dell'individuo, nelle loro componenti morfologico-funzionali, intellettuale-cognitivo, affettivo-morale e sociale.

In questo modo, pertanto, l'attività motoria, costruisce un linguaggio proprio, consentendo al bambino di stabilire la relazione tra diversi tipi di informazioni provenienti dalle interazioni con il mondo intorno a sé, rendendolo sempre più capace di adattarsi al mondo che lo circonda.

Dunque, sul piano didattico, l'esperienza diretta e l'esperienza ludica permettono al bambino di sistematizzare gli apprendimenti e di orientarsi verso processi di simbolizzazione e di formalizzazione che sono finanche alla base dei processi di acquisizione linguistica.

L'ampliamento degli schemi motori favorisce, nel contempo, le capacità simulate che –regolano- i meccanismi comunicativi linguistici, quindi, gli individui comprendono i messaggi linguistici attraverso una simulazione sub-cosciente della situazione descritta (Naranayan, Fedelman, 2004).

L'integrazione del linguaggio verbale e corporeo, consente di ampliare le potenzialità espressive del soggetto e di predisporre lo scambio intersoggettivo, accrescendo la possibilità di sviluppo dei diversi linguaggi espressivi.

I gesti, i movimenti corporei, la mimica del volto, lo sguardo, le vocalizzazio-

ni non verbali e il paralinguaggio, sono tutti segnali analogici che forniscono informazioni e che rafforzano la trasmissione del contenuto verbale rendendo più efficace l'interazione comunicativa.

I recenti studi di Kendon ci offrono una interessantissima riflessione scientifica sulla valenza del gesto e sul ruolo che gli stessi gesti mostrano come canale comunicativo e a supporto della produzione linguistica.

Altrettanto interessante sembra essere l'importante ruolo riconosciuto ai gesti nella genesi del pensiero di McNeill, il quale sostiene che questi ultimi contribuiscono al "package" delle informazioni spaziali in unità fondamentali al processo di verbalizzazione. Più specificamente, i parlanti usano i gesti per codificare e organizzare informazioni percettive coinvolte nel processo di concettualizzazione, allargando il campo del loro potenziale non solo alla produzione linguistica ma anche ad altre attività cognitive, come il ragionamento ed il problem solving (Alibali, Di Russo, 1999).

#### 4. Dal contesto didattico alla metacognizione linguistica

La presenza di insegnanti motivati, preparati, attenti alle specificità dei bambini e dei gruppi di cui si prendono cura, è un indispensabile fattore di qualità per la costruzione di un ambiente educativo accogliente, –inclusivo- sicuro, ben organizzato, capace di suscitare la fiducia dei genitori e della comunità (Indicazioni per il Curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di Istruzione, 2012).

Quindi, l'insegnante deve creare le condizioni affinché gli allievi possano apprendere nelle migliori condizioni, individuando il proprio ruolo di mediatore, armonizzatore e stimolo nelle relazioni fra gli alunni ed il sapere.

Il contesto è fondamentale per il bambino perché laddove e quando avverte di trovarsi in uno spazio adatto, egli inizia a comunicare in modo disinvolto e non solo verbalmente ma anche attraverso il proprio corpo, inoltre riesce ad instaurare in modo consapevole buone relazioni con i compagni.

Una buona scuola primaria(...)si costituisce come un contesto idoneo a promuovere apprendimenti significativi e a garantire il successo formativo per tutti gli alunni. (...) L'acquisizione dei saperi richiede un uso flessibile degli spazi, a partire dalla stessa aula scolastica, ma anche la disponibilità di luoghi attrezzati (Indicazioni per il Curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di Istruzione, 2012).

L'aula quindi si configura come scenario di strategie didattiche e risulta essere per il bambino uno spazio in cui muoversi in modo disinvolto, in cui comunicare con gli altri e con l'insegnante ed infine un luogo che si adatta alle sue esigenze.

L'aula in questo modo diventa un universo da scoprire dentro al quale ogni alunno è protagonista di un'esperienza didattica rilevante e gli arredi diventano strumenti per creare spazi laboratoriali dove vivere momenti comunicativi per conoscere e incontrare se stessi e gli altri.

In questo modo, quindi, i banchi e la cattedra non occupano più rigidamente lo spazio ed i banchi, vengono disposti a cerchio consentendo ai bambini di formare un circle time.

Altre volte tutto cambia se semplicemente l'insegnante gira tra i banchi soffermandosi, sedendosi accanto a un bambino e adoperando un linguaggio prossemico; in questo modo, riducendo le distanze, anche la prossemica cambia.

Con i bambini che presentano una disabilità, diventa, altresì necessario da parte dell'insegnante adottare un linguaggio corporeo.

È, quindi, altrettanto fondamentale, che il docente aiuti il bambino disabile a



lavorare sul riconoscimento e sulla gestione delle emozioni insieme ai compagni con lo scopo di creare un clima di cooperazione, accettazione, di aiuto reciproco e di inclusione.

Solo quando l'insegnante stimola gli allievi a riflettere sugli apprendimenti, sui processi e sui progressi didattici, si può parlare di approccio metacognitivo.

Nella didattica metacognitiva, l'attenzione non è rivolta "all'insegnare come fare a" ma a formare quelle abilità mentali e cognitive superiori che vanno al di là delle abilità più semplici.

L'obiettivo è, quindi, quello di sviluppare nel bambino la consapevolezza di ciò che sta facendo, del perché lo fa e in quali condizioni farlo; in questo modo, attraverso la metacognizione, i bambini sviluppano la capacità di essere gestori delle proprie risorse cognitive.

Come sottolinea Cornoldi, la conoscenza metacognitiva si riferisce alle idee che un individuo ha sviluppato sul funzionamento mentale ed include impressioni, intuizioni, nozioni, sentimenti, autopercezioni.

A questo punto, è doveroso rifarsi alla definizione di metacognizione descritta come contenitore, nel quale gli agenti categoriali cognitivi interagiscono ed evolvono.

Essi sono:

- L'atteggiamento metacognitivo, riferito alla propensione all'autoriflessione e allo sviluppo di alcune idee sul proprio funzionamento mentale;
- Le conoscenze metacognitive specifiche, riferite alle idee sul proprio funzionamento mentale;
- I processi metacognitivi di controllo, riguardano le modalità con cui l'individuo analizza e verifica i propri processi cognitivi, le strategie ed i risultati (Cornoldi, De Beni, 2001).

L'insegnante conduce l'esperienza metacognitiva organizzando strategie che valorizzano la riflessione critica degli alunni sul loro apprendimento e guidandoli alla responsabilità ed autonomia per promuovere un efficace confronto comunicativo di relazione in classe.

Le condizioni necessarie affinché questa metodologia risulti fruttuosa in ambito didattico, si possono così sintetizzare:

- Essere chiari in merito al lavoro da svolgere in classe e su come si svilupperà;
- Esplicitare gli obiettivi del percorso;
- Produrre memoria sull'attività e sul processo, documentandoli;
- Preparare ed educare all'autovalutazione;
- Condividere e confrontarsi in classe;
- Riflettere sul proprio lavoro per darne revisione e migliorarlo (Castoldi, 2014).

Questo approccio, viene applicato anche negli interventi di recupero e sostegno dei bambini con difficoltà di apprendimento, ritardo mentale e altri bisogni educativi speciali.

Gli studiosi Ashman e Conway, hanno evidenziato, infatti, come i soggetti con disturbi dell'apprendimento possano giovare di questo approccio metodologico, in quanto uno dei fattori determinanti alla base delle loro difficoltà, sembra essere proprio l'incapacità di utilizzare strategie adeguate alla soluzione del compito.

Recentemente, inoltre, si è iniziato ad indagare sulla possibilità di far apprendere ai bambini autistici a leggere la mente tentando di verificare l'efficacia del-

l'approccio metacognitivo. Si deve, infatti, a Howlin, Baron-Cohen e Hadwin l'elaborazione del programma di intervento ispirato ai principi della teoria della mente che attualmente riscuote maggior interesse, in quanto prevede l'insegnamento progressivo degli stati mentali in tre aree:

- a) Le emozioni;
- b) Il sistema delle credenze e delle false credenze;
- c) Il gioco simbolico.

Il primo obiettivo proposto dal programma di Howlin, è quello di aiutare i bambini autistici a discriminare e riconoscere le diverse emozioni su di sé e sugli altri.

Il secondo livello del programma di Howlin, riguarda i cosiddetti *stati informativi*, che descrivono la capacità di comprendere *come* e *che cosa* le altre persone possono percepire, conoscere e credere in relazione ad una determinata situazione.

L'ultima fase del programma di Howlin, è rivolto –invece- a una serie di attività che hanno lo scopo di sviluppare uno degli aspetti maggiormente compromessi del soggetto con autismo: il gioco simbolico (Cottini, 2008).

Riguardo a quanto è stato detto fin ora, va però chiarito che questa tipologia di intervento non essendo approvata da sufficienti studi sperimentali, non è capace di trarre conclusioni sicure sulla sua reale efficacia.

## 5. “Comunicare diversamente”: il metodo linguistico motorio

Negli ultimi decenni del secolo scorso, diverse esperienze di insegnamento a carattere sperimentale, si sono ispirate a metodologie molto suggestive per favorire l'apprendimento linguistico, riconoscendo nel gesto e nel movimento, non solo un ruolo di potenziamento della comunicazione verbale bensì, principalmente, una funzione di primo piano nei processi di apprendimento linguistico.

Con tali finalità il “senso del movimento” ha assunto una propria valenza non solo come il prodotto dell'azione integrata e sinergica di recettori sensoriali propri della cinestesia (Berthoz, 1998), ma –anche- come fondamento della costruzione di significati più ampi realizzabile attraverso le relazioni multiformi ed adattive che si instaurano tra il corpo e l'ambiente consentendo lo sviluppo di tutti i processi cognitivi di livello superiore (Berthoz, 2011).

Il metodo linguistico-motorio rientra nella più vasta gamma di metodologie di insegnamento che riconoscono nella multisensorialità un canale privilegiato nei processi di apprendimento.

Quella che viene denominata multisensorialità, ribadisce teoricamente il concetto che l'insegnamento deve tradursi in metodi che utilizzino l'apporto della sensorialità intesa nel suo significato più ampio (Caforio, et.al, 2007).

Dunque, si tratta di ammettere implicitamente che l'apprendimento avviene secondo modalità che rispettano gli stili cognitivi e le preferenze sensoriali dei soggetti destinatari dell'azione formativa, riconoscendo al movimento la caratteristica di un “sesto senso” e individuando attraverso esso un mezzo efficace per l'apprendimento linguistico.

È stato in questo modo possibile ipotizzare l'efficacia sul piano metodologico di una possibile interazione tra una sensorialità esteroceettiva, generalmente più diffusa, e una sensibilità propriocettiva chinestesica nel favorire le operazioni intellettuali finalizzate all'apprendimento linguistico.



Il metodo linguistico-motorio si basa proprio sull'utilizzazione del gesto-movimento con una funzione non necessariamente sostitutiva di altri sensi, ma interagente e integrante nella comunicazione linguistica.

Tale metodo si discosta sostanzialmente dalle metodologie psicomotorie per la finalità specifica che si propone di conseguire; esso non parte da una considerazione generale dell'apporto sensoriale allo sviluppo armonico della personalità, ma implica quale obiettivo prioritario l'apprendimento linguistico. Un apprendimento che si sviluppa, fase dopo fase, conducendo il bambino alle acquisizioni di base della lingua per mezzo di un'impostazione ludica che contribuisce costantemente a rinforzare il suo orientamento motivazionale (Caforio, et.al, 2007).

Il metodo linguistico motorio, utilizza una modalità ludica di intervento didattico –e- conduce il bambino a giocare con le strutture e gli elementi insiti nel linguaggio verbale di cui non ha ancora consapevolezza. Attraverso la fruizione del linguaggio verbale accompagnato da gesti e movimenti, il bambino, passando da una prima fase pre-alfabetica a una successiva fase definita alfabetica, perviene alla scoperta della suddivisione frase-parola, fondendo, nel contempo, gli elementi costitutivi dei termini che gli vengono presentati impiegando l'udito e la vista. Si tratta dunque di guidare il bambino attraverso il gioco e il movimento verso la scomposizione analitica e la successiva combinazione sintetica (Caforio, et.al, 2007).

La capacità di analisi consiste, nello specifico, nel saper scindere le strutture linguistiche nelle unità più semplici che le costituiscono, ossia i fonemi. Seppure questi ultimi sono assolutamente privi di un significato proprio, la capacità di differenziarli rappresenta una condizione indispensabile per cogliere il significato delle parole.

Il metodo linguistico-motorio definisce la necessità di esercitare la capacità di analisi inizialmente svincolata da riferimenti visivi e combinando il piano dell'espressione orale con quello motorio o gestuale (Caforio, et.al, 2007).

La sintesi presuppone il procedimento inverso a quello dell'analisi e, nello specifico, consiste nel ricostruire l'unità degli elementi appartenenti a un insieme dotato di significato. Essa, per quanto concerne gli apprendimenti linguistici, può favorire il riconoscimento di catene di suoni, l'individuazione della struttura linguistica a essa sottesa e, conseguentemente, di esprimerla oralmente. Inoltre, se collegata al movimento e al ritmo, potrà altresì favorire la decodificazione delle combinazioni dei segni alfabetici in parole e frasi.

L'analisi e la sintesi sono pertanto attuabili attraverso un percorso multisensoriale capace di associare la sensibilità esteroceettiva, con quella più propriamente cinestesica ed il linguaggio orale.

Il metodo linguistico-motorio riesce pertanto, ad abbinare negli esercizi che propone in forma ludica, i sensi dell'udito, del tatto e della vista, alle potenzialità motorie del corpo, individuando in esse un valido sostegno per l'acquisizione degli aspetti semantici e sintattici collegati all'apprendimento linguistico.

### Riferimenti bibliografici

- Alibali, M. W., & Di Russo, A. A. (1999). *The function of gesture in learning to count: More than keeping track*. *Cognitive Development*, 14, 37–56.
- Balconi, M. (2008). *Neuropsicologia della comunicazione*. Milano: Springer.
- Berthoz, A. (1998). *Il senso del movimento*. Milano: Mc GrawHill Companies.
- Berthoz, A. (2011). *La semplicità*. Torino: Codice Edizioni.
- Caforio, A., Carlin, G., Cossaro, R. (2007). *Sintassi in Movimento*. Trento: Erickson

- Cambi, F. (2005). *Le Pedagogie del Novecento*. Roma-Bari: Laterza.
- Castagna, M. (2007). *La lezione nella formazione degli adulti*. Milano: Franco Angeli
- Castoldi M. (2014). *Didattica generale*. Milano: Mondadori.
- Cornoldi C., De Beni R (2001). *Gruppo MT, Imparare a studiare 2*. Trento: Erickson.
- Cottini L. (2008). *Per una didattica speciale di qualità: dalla conoscenza del deficit all'intervento inclusivo*. Perugia: Morlacchi editore.
- Cozzolino, M. (2003). *La comunicazione invisibile. Gli aspetti non verbali della comunicazione*. Roma: Edizioni Carlo Amore
- Naranayan, S., Fedelman, J. (2004). *Embodied Meaning in a Neural Theory of Language*. Brain and Language Vol. 89, Issue 2.
- Pizzi, A. (2007). *Psicologia della scrittura. Interpretazione grafologica di segni e tendenze. Interpretazione grafologica di segni e tendenze del linguaggio scritto*. Roma: Armando.
- Watzlawick, P. (1988). *La realtà inventata*. Milano: Feltrinelli.
- Watzlawick, P., Beavin, J.H., Jackson, D.D. (1967). *Pragmatics of human communication, a study of interactional patterns, pathologies, and paradox*. New York: W.W. Norton & Co. Inc. Trad. it. *Pragmatica della comunicazione umana studio dei modelli interattivi delle patologie e dei paradossi*, del Mental Research Institute. Palo Alto, Californi, Roma: Astrolabio.

### Riferimenti normativi

- Indicazioni per il Curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di Istruzione (2012). Roma: MIUR.
- Nuove Indicazioni per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione (2007). Roma: MIUR.