

Teoria della mente e sviluppo della comunicazione: l'analisi dell'esperienza*

Theory of mind and the development of communication: the analysis of experience

Teresa Garaffo

Università di Catania - teresa.Garaffo@virgilio.it

ABSTRACT

Recent studies have highlighted the importance of metacognition for the development of skilled learning abilities. In this paper the author focusses on a crucial component of metacognition: the analysis of experience, as it is performed through verbal thought. The origins of this cognitive operation are found in the attention that very early infants devote to the structure of intentional action. Afterwards, intersubjective dialogue profoundly changes the nature of the operation, by transferring it to a more explicit level. Implications for education are considered.

Studi recenti hanno sottolineato l'importanza della metacognizione per lo sviluppo di competenze d'apprendimento specializzate. In questo paper l'autore si concentra su una componente cruciale della metacognizione: l'analisi dell'esperienza, compiuta attraverso il pensiero verbale. Le origini di questa operazione cognitiva sono reperibili nell'attenzione che i bambini dedicano nella prima infanzia alla struttura dell'azione intenzionale. In seguito, il dialogo intersoggettivo cambia profondamente la natura dell'operazione, trasferendola a un livello più esplicito. Sono infine considerate le sue implicazioni educative.

KEYWORDS

theory of mind, communication, metacognition, kindergarten
teoria della mente, comunicazione, metacognizione, scuola dell'infanzia

Introduzione

La questione della metacognizione ha occupato nei decenni passati una posizione centrale nella riflessione pedagogica. Si è compresa l'importanza dello sviluppo di strategie e capacità "di secondo livello", a carattere generale, le quali, al di là del possesso di conoscenze e competenze nell'ambito di domini specifici, consentano al soggetto di cercare attivamente soluzioni anche di fronte a problemi imprevisti, at-

* Il presente contributo è stato concepito nel quadro di un progetto di ricerca su Teoria della mente ed analisi dell'esperienza, coordinato da Marco Mazzone presso l'Università di Catania.

tingendo all'intero repertorio di conoscenze e strategie locali ed adattandole alle circostanze.

Ingrediente essenziale di questa capacità generale è un tipo di processo cognitivo alla definizione del quale hanno dato contributi importanti Piaget e Vygotskij, e che potremmo denominare "analisi dell'esperienza". Si tratta della capacità di esaminare, ossia monitorare ed analizzare, la propria esperienza, individuando ed isolando in essa gli elementi rilevanti così da poterla riadattare alle circostanze in modo intenzionale e flessibile.

Nel presente contributo ci proponiamo in primo luogo di ricordare sinteticamente l'importanza del tema nel recente dibattito pedagogico, e negli Orientamenti per la scuola dell'infanzia (1991).

In secondo luogo ripercorreremo alcuni nodi essenziali della riflessione sulla analisi dell'esperienza, da Vygotskij fino ad alcuni studiosi contemporanei, focalizzando l'attenzione sul rapporto tra questo tema e quello della "teoria della mente". Infatti la capacità di cogliere gli altri e se stessi come agenti intenzionali - al centro oggi di un vivace dibattito e considerata un tratto specifico della cognitività umana - sembra presupporre precisamente quella che abbiamo chiamato analisi dell'esperienza.

Cercheremo infine di trarre alcune conclusioni, suggerendo che l'individuazione del tema della analisi dell'esperienza e la consapevolezza della sua importanza pedagogica suggeriscono concrete strategie di intervento nella fascia della prima infanzia, incentrate sull'uso del linguaggio non come mero veicolo di trasferimento di informazione bensì come media dialogico nel quale i processi di analisi dell'esperienza vengono potenziati e resi pienamente efficaci.

1. Metacognizione e Orientamenti per la scuola dell'infanzia

I primi studi sulla metacognizione risalgono agli anni 70 e assumono subito un ruolo centrale nella psicologia dell'educazione. Da allora sono state avanzate numerose proposte e modelli che mettono in risalto due componenti principali della metacognizione: la consapevolezza, cioè la conoscenza che un individuo ha del proprio funzionamento cognitivo, e il controllo, ovvero i meccanismi di regolazione del funzionamento cognitivo. Negli anni Ottanta la didattica metacognitiva comincia a essere utilizzata come strategia di intervento specifico nei casi di difficoltà di apprendimento e ne viene valutata l'efficacia riabilitativa soprattutto in situazioni problematiche e di handicap.

L'attuale ricerca psicopedagogica sottolinea il ruolo di base delle abilità metacognitive nelle attività di apprendimento e di studio, facendo riferimento non solo a processi cognitivi, ma anche a variabili di tipo emotivo-motivazionale. Numerose ricerche si sono concentrate su ambiti specifici di apprendimento (processi di lettura, scrittura, comprensione e discipline come la matematica e la fisica) con lo scopo di migliorare le prestazioni cognitive e la consapevolezza delle strategie adottate. Al di là della varietà dei modelli e delle ricerche, ci interessa qui sottolineare alcuni punti fondamentali per il nostro discorso: l'idea che l'intelligenza sia modificabile, l'importanza del fatto che il soggetto acquisisca strategie di apprendimento, il ruolo di mediatore dell'adulto fra il soggetto e l'ambiente.

La ricerca sulla metacognizione si intreccia con gli studi sulla teoria della mente che considera un punto nodale nello sviluppo del bambino l'età dei quattro anni, periodo in cui, al di là delle variabili individuali, si manifesta una teoria della mente di-

scretamente consolidata. Questa emergente capacità di sintonizzarsi con gli altri soggetti intenzionali consente di coinvolgere il bambino in percorsi di esplorazione collettiva, attraverso i quali per un verso è agevolato il consolidamento della teoria della mente, per un altro verso questa viene sfruttata in processi di apprendimento strategici, nei quali l'adulto non si limita a trasferire informazioni bensì appunto guida processi intersoggettivi di scoperta. La letteratura sulla teoria della mente fornisce dunque una chiave di comprensione e di approfondimento di indicazioni pedagogiche che sono presenti negli Orientamenti della scuola dell'infanzia.

Secondo i documenti istituzionali, la scuola dell'infanzia deve consentire ai bambini dai 3 ai 6 anni di raggiungere alcuni importanti traguardi di sviluppo in ordine alla maturazione dell'identità, alla conquista dell'autonomia, allo sviluppo della competenza e del senso della cittadinanza, tenendo conto che in questo periodo i percorsi di crescita e di sviluppo del bambino subiscono notevoli e significativi mutamenti. La scuola dell'infanzia ha uno specifico progetto formativo: non è un luogo in cui si lavora su competenze disciplinari e saperi; è, piuttosto un contesto in cui si costruiscono le basi che favoriscono l'emergere di competenze trasversali e lo sviluppo di funzioni come la memoria, la percezione, il linguaggio. Lo sviluppo cognitivo del bambino non avviene quindi per trasmissione di contenuti, ma attraverso le sue esperienze concrete elaborate e rielaborate in un processo che lo vede attivamente coinvolto. Questo ci sembra uno dei punti significativi proposti dagli Orientamenti: un bambino attivo, competente e partecipe che arriva a scuola con un suo patrimonio di eventi, in grado di ricevere e scambiare informazioni con l'ambiente, capace di produrre ragionamenti coerenti, attento osservatore di azioni, linguaggi e pensieri degli altri.

Rispetto alle attività educative presenti nei precedenti programmi del 1969, gli Orientamenti abbandonano il criterio della separazione delle attività (le "educazioni"), e si muovono nella direzione di un'integrazione fra i diversi ambiti dell'esperienza del bambino. I traguardi di sviluppo (identità, maturazione e competenza) si ritrovano nella specificazione di sei campi d'esperienza così definiti: "i diversi ambiti del fare e dell'agire del bambino e quindi i settori specifici e individuali di competenza nei quali il bambino conferisce significato alle sue molteplici attività, sviluppa il suo apprendimento, acquisendo anche le strumentazioni linguistiche e procedurali, e persegue i suoi traguardi formativi, nel concreto di un'esperienza che si svolge entro confini definiti e con il suo costante coinvolgimento. Ciascun campo d'esperienza presenta i suoi peculiari esiti educativi, percorsi metodologici e possibili indicatori di verifica e implica una pluralità di sollecitazioni e opportunità". Le sollecitazioni e le opportunità scaturiscono dalle peculiarità dello sviluppo infantile e si concretizzano nelle dimensioni dei sistemi simbolici propri della nostra cultura: i sistemi simbolico-culturali – leggiamo negli Orientamenti – "offrono al bambino gli strumenti e i supporti (modi di operare e di rappresentare, concetti, teorie) necessari per raggiungere sempre più elevati livelli di sviluppo mentale."

Come apprendono insomma i bambini di quest'età? Proviamo a sintetizzare il percorso delineandone alcune tappe fondamentali: da una esperienza fenomenologica iniziale alla capacità di rappresentare fatti e eventi, fino a una riorganizzazione cognitiva e quindi all'acquisizione di competenze meta cognitive.

Il bambino che sta nel mondo ha una interpretazione intuitiva dei fatti, è sempre in una prospettiva di apprendimento, capace cioè di valutare e affrontare situazioni: sa che alcune cose accadono o possono accadere e appare molto interessato ai fatti del vivere quotidiano di cui si fa una personale idea, dovuta anche alla regolarità o meno con cui succedono le cose. Quando arriva a scuola, proprio per il carattere for-

malizzato di questa nuova esperienza, comincia ad approfondire e organizzare la sua conoscenza dei fatti, grazie anche all'interazione con i pari e gli adulti di riferimento. Se a scuola la mediazione dell'adulto parte dall'attento ascolto di ciò che il bambino ha vissuto finora (se cioè gli argomenti trattati sono accessibili alla quotidiana esperienza del bambino), allora questa nuova esperienza di apprendimento darà vita ad atteggiamenti cognitivi di base e ai successivi sviluppi. Solo per fare un esempio, sperimentare in sezione alcuni fenomeni che il bambino è abituato a vedere (il ghiaccio che si scioglie, il fuoco che brucia, preparare una torta...), variando di volta in volta la situazione dell'esperimento per capire bene cosa succede e quando succede, permette al bambino di parlare, agire e riflettere sui modi e le condizioni che permettono alle cose di accadere. Ecco allora che imparare a parlare delle cose aiuta a riorganizzare le conoscenze, raccontare ciò che succede favorisce la comprensione di nessi e fenomeni ed obbliga a uno sforzo successivo che è quello di farsi capire dagli altri dicendo cose pertinenti al discorso affrontato. Imparare a parlare delle cose diventa insieme una attività di strutturazione del pensiero e di costruzione della propria identità: il bambino costruisce modelli astratti e strategie di pensiero che serviranno in altre circostanze.

Troviamo qui due elementi che è bene sottolineare all'interno di questa rilettura veloce dei punti salienti degli Orientamenti. Il primo è che il discorso sul linguaggio non è semplicemente delegato nel campo di esperienza ad esso specificamente dedicato (I discorsi e le parole) ma attraversa come un filo rosso tutto il testo, evidenziando di volta in volta le diverse funzioni della lingua (strumento di interazione personale, mezzo attraverso cui conosciamo il mondo e le cose, strumento di pensiero che ci consente di riflettere su noi stessi e il nostro vissuto). Il secondo riguarda il fatto che, in ogni campo d'esperienza, le fasi di costruzione della conoscenza vengono sottolineate attraverso il raggiungimento di specifici obiettivi che però hanno in comune uno scopo ben preciso, cioè quello della rielaborazione dell'esperienza. Ad esempio, nel campo di esperienza Lo spazio, l'ordine e la misura che si occupa dello sviluppo di abilità matematiche (raggruppare, ordinare, quantificare e misurare fatti e fenomeni della realtà), leggiamo della necessità del "ricorso a modi, spontanei o guidati, di esplorare il proprio ambiente, viverlo, percorrerlo, occuparlo, osservarlo, rappresentarlo; ricorso a parole, costruzioni, modelli, schemi, disegni; costruzione di sistemi di riferimento che aiutano il bambino a guardare la realtà da più punti di vista, coordinandoli gradualmente fra loro". Oppure nel campo d'esperienza Le cose, il tempo, la natura i traguardi da raggiungere sono: "riconoscimento dell'esistenza dei problemi e della possibilità di affrontarli e risolverli; perseveranza nella ricerca e ordine nelle procedure; sincerità nell'ammettere di non sapere, nel riconoscere di non aver capito e quindi nel domandare; disponibilità nel confronto con gli altri e alla modifica delle proprie opinioni; senso del limite e della provvisorietà delle spiegazioni". E ancora: "Il lavoro collaborativo - che si manifesta nell'azione congiunta, nell'imitazione reciproca, nella costruzione condivisa delle conoscenze e nell'opposizione dei punti di vista - offre un fondamentale sostegno sociale e conoscitivo".

Come si vede, gli Orientamenti sono ispirati in modo inequivoco ai seguenti principi: il bambino è portatore di una propria esperienza del mondo; questa esperienza deve essere trasferita ad un livello superiore, attraverso un processo di costruzione simbolico-sociale che non solo riorganizza concettualmente i domini di esperienza ma anche promuove lo sviluppo di funzioni cognitive. Vorremmo adesso portare l'attenzione su un aspetto specifico: in che modo un processo educativo orientato in questa direzione può promuovere, in particolare, la capacità di risolvere ed affronta-

re problemi attraverso un'analisi delle situazioni e della propria esperienza? In altri termini, l'analisi della propria esperienza all'interno di un contesto di istruzione formale, sotto la guida di un educatore, è sufficiente a rendere il soggetto capace di utilizzare a sua volta spontaneamente analoghe strategie di analisi di fronte a problemi inediti?

2. Analisi dell'esperienza, teoria della mente

Alla luce delle considerazioni che precedono, è infatti opportuno distinguere due questioni differenti benché connesse. La prima riguarda i fenomeni di riorganizzazione dell'esperienza all'interno di specifici domini, dove tale riorganizzazione è in buona misura sollecitata da interventi educativi che insistono su quei domini dell'esperienza. La seconda concerne la capacità e/o strategia di analisi dell'esperienza in quanto tale, capacità che può venire promossa da interventi educativi ma che è esercitata dal soggetto in modo autonomo.

Partiamo dal primo aspetto. Già Vygotskij aveva dedicato importanti riflessioni alla "dottrina della disciplina formale" (Vygotskij 1992, p. 251), ossia all'idea che esistano "materie di insegnamento che producono non solo delle conoscenze e delle abilità, implicite nella materia stessa, ma sviluppano pure le capacità mentali generali del bambino". Gli esempi prototipici di Vygotskij riguardano l'insegnamento formale della lingua e dell'aritmetica. Questi insegnamenti non hanno principalmente lo scopo di trasmettere nuove conoscenze, bensì quello di produrre una riflessione e riorganizzazione ad un livello superiore di conoscenze e capacità già esistenti nel bambino. In che senso si parla di una riorganizzazione ad un livello superiore? Essenzialmente in due sensi: le competenze e capacità manifestate dapprima in una forma implicita, ossia inaccessibile analiticamente e inseparabile dai contesti di esperienza, diventano accessibili in modo esplicito ed analitico; al tempo stesso, quelle competenze e capacità guadagnano generalità, proprio in quanto diventano utilizzabili in modo indipendente rispetto ai contesti di esperienza originari. Dunque, educazione linguistica e matematica comportano una trasformazione interna delle rappresentazioni nei rispettivi domini di esperienza, e questo produce tuttavia ricadute di ordine generale, dal momento che la maggiore generalità delle nuove rappresentazioni fornisce strumenti cognitivi trasversali e (relativamente) indipendenti dai contesti, applicabili a problemi comportamentali di vario genere.

Queste considerazioni sono inquadrabili nel generale movimento che, secondo Vygotskij, porta il bambino dal pensiero per complessi a quello per concetti. Il primo tipo di pensiero testimonia di una difficoltà ad isolare analiticamente gli elementi delle proprie rappresentazioni, ed a coglierne le relazioni sistematiche, sebbene le rappresentazioni implicite di cui si dispone siano parzialmente adeguate sotto il profilo comportamentale. L'istruzione formale avrebbe l'effetto di portare analiticamente l'attenzione del bambino su singoli elementi delle proprie rappresentazioni in quanto questi entrano in relazioni sistematiche con altri elementi: gli elementi identificati mediante le loro relazioni sistematiche sarebbero i concetti veri e propri, accessibili e generali. Ad esempio un bambino piccolo può applicare in modo localmente corretto la parola "fratello" pur essendo incapace di darne una definizione, ma questa incapacità è d'altra parte l'indizio di una difficoltà nell'accedere ad una rappresentazione generale del concetto nelle sue relazioni sistematiche, e ciò potrebbe manifestarsi in usi inappropriati della parola fuori dai contesti abituali.

Fino a qui abbiamo considerato le tesi di Vygotskij su come, tramite l'istruzione

formale, si producano una nuova analisi e rappresentazioni più esplicite relativamente a singoli domini di esperienza – sia pure con ricadute generali. Ma sono note le sue riflessioni sull'emergere del pensiero verbale come risultato di una interiorizzazione del dialogo intersoggettivo. Qui non si tratta tanto dello sviluppo cognitivo che scaturisce da una riorganizzazione dei domini di esperienza, quanto piuttosto dell'acquisizione di una strategia del tutto generale, disponibile per la soluzione di problemi comportamentali qualsiasi. Detto in altri termini, non è in gioco la rianalisi di specifici domini dell'esperienza che il bambino effettua sotto la guida degli educatori, bensì la capacità del bambino di sottoporre spontaneamente la propria esperienza ad una analisi riflessiva.

È proprio su questa capacità "spontanea" che vorremmo concentrare la nostra attenzione. Vygotskij la descrive in effetti come il prodotto della internalizzazione di un fatto esterno, l'uso del linguaggio da parte degli adulti per analizzare e discutere problemi qualsiasi. Ma allo studioso russo non sfugge che questa componente esterna incrocia esigenze interne: il linguaggio egocentrico, precursore del pensiero verbale vero e proprio, sembra manifestarsi particolarmente quando il bambino si trova in situazioni problematiche, che sollecitano uno sforzo cognitivo. Il linguaggio costituisce dunque una sorta di "supporto esterno" per il pensiero, al cui uso il bambino viene addestrato mediante pratiche sociali, ma tale supporto viene reclutato al servizio di un impulso interno: la proiezione del bambino verso scopi. Il processo di analisi dell'esperienza ha, per così dire, un motore interno.

L'esistenza di un "motore interno" sembra ancora più centrale nella prospettiva di Piaget. Questi concepisce l'analisi dell'esperienza, che comporta il passaggio dalle primitive rappresentazioni senso-motorie a quelle più sofisticate e concettuali, come risultato dell'esercizio e della padronanza che il bambino acquisisce in determinati ambiti di attività. Erede di Piaget è la prospettiva di Annette Karmiloff-Smith (1992), che propone l'idea di una gerarchia di "ridescrizioni rappresentazionali": ossia, a partire da rappresentazioni "procedurali" interamente non accessibili al soggetto, ma solo eseguibili come routines fisse, il bambino passerebbe a formati di rappresentazione via via più espliciti ed accessibili intenzionalmente, in virtù di un processo graduale di acquisizione di padronanza nei singoli domini cognitivi. In questa prospettiva, l'analisi dell'esperienza non solo sarebbe inscritta dentro l'orientamento del bambino verso propri scopi comportamentali, ma in più avrebbe uno sviluppo essenzialmente regolato dalla attività spontanea del bambino.

La posizione di Karmiloff-Smith ha ricevuto tuttavia critiche di natura pressoché opposta tra loro, che è interessante esaminare. Per un verso, essa è stata criticata da Michael Tomasello (1999) in base ad un argomento vygotskijano, teso appunto a minimizzare l'elemento spontaneo del processo di sviluppo individuale. Secondo Tomasello, la studiosa lascerebbe intendere che i processi di ridescrizione rappresentazionale siano attivati da una sorta di impulso interno, biologicamente fondato. Egli avanza un'ipotesi differente (idem, p. 196): che nel bambino l'analisi strategica della propria esperienza sia sollecitata dal tirocinio sociale del "meta-dialogo riflessivo", ovvero che il bambino analizzi le proprie esperienze in quanto introietta lo sguardo dell'altro su di esse quale si manifesta nel corso delle interazioni dialogiche. D'altra parte, Tomasello è noto per le sue tesi sulla lettura delle intenzioni altrui (teoria della mente) come tratto specifico della cognizione umana, e come ingrediente essenziale per l'emergere della comunicazione umana. Leggere le intenzioni altrui vuol dire essenzialmente analizzare le loro azioni così da cogliere distintamente ciò che costituisce un mezzo per raggiungere il fine, ed il fine che si vuole conseguire. Questo genere di analisi costituisce il nucleo della comprensione dell'agire intenzionale ri-

volto verso scopi, di cui l'agire comunicativo è un caso particolare. Secondo Tomasello, una simile analisi dell'esperienza sarebbe già attiva intorno ai nove mesi di vita, e sarebbe un presupposto essenziale della comunicazione verbale umana. Di conseguenza, sembra che Tomasello riconosca anche l'esistenza di un genere di analisi dell'esperienza anteriore all'esercizio del linguaggio (si veda Mazzone e Campisi in stampa). Proprio in questa direzione va la critica che Jean Mandler (2004) rivolge alla Karmiloff-Smith. A giudizio della Mandler, l'analisi dell'esperienza non è necessariamente qualcosa che si applichi alla conoscenza procedurale, né dipende dalla padronanza acquisita mediante l'esercizio: al contrario, si tratterebbe di un processo molto precoce, che si applica anche all'esperienza percettiva nel momento stesso in cui questa viene acquisita. Congiuntamente, le osservazioni della Mandler e di Tomasello spingono a supporre una capacità precoce di analisi dell'esperienza visiva, con particolare riguardo alla capacità di analizzare le azioni individuando in esse mezzi e scopi. Qui risiederebbe il nucleo originario di una tendenza spontanea verso l'analisi dell'esperienza, che consentirebbe al bambino di indirizzare i primi e più elementari comportamenti intenzionali, guidati da scopi. Tramite il successivo tirocinio linguistico-sociale, questa attitudine spontanea guadagnerebbe poi un supporto, quello del medium simbolico, capace di potenziarla enormemente. Una volta interiorizzata, la strategia linguistica consentirebbe di produrre attivamente l'analisi dei problemi esperienziali, e la ricerca di soluzioni appropriate.

Conclusioni

L'agire umano è sempre collocato dentro cornici di scopi, individuali e collettivi, dai quali riceve il proprio senso e che ne determinano la struttura. Non soltanto gli esseri umani, in quanto agenti, operano in vista di scopi propri: inoltre, essi appaiono dotati di una specifica capacità di leggere gli scopi altrui, capacità che rende possibili forme di cooperazione sofisticata con i propri conspecifici. Qui abbiamo portato l'attenzione su un elemento essenziale di questa attitudine umana: i processi di analisi dell'esperienza. Abbiamo proposto l'idea che l'analisi dell'esperienza emerga come una tendenza spontanea durante la prima infanzia, al servizio dell'individuazione degli scopi perseguiti e dei mezzi per perseguirli, e che tale tendenza possa raggiungere un nuovo livello di sofisticazione cognitiva nel momento in cui il bambino interiorizza il linguaggio come strumento di analisi dei problemi in vista della ricerca di soluzioni.

Questa considerazione può illuminare alcune pratiche pedagogiche anche tradizionali, fornendo ad esse una giustificazione teorica ed orientandole in modo consapevole; essa suggerisce, infatti, la rilevanza di quelle pratiche che pongono al centro il dialogo intersoggettivo – sotto la guida dell'educatore – come strumento per la gestione di problemi dati. Sotto questa etichetta potremmo porre esperienze pedagogiche molto diverse tra loro, dalla tipografia a scuola di Freinet alla *philosophy for children*: ciò che esse hanno in comune è il fatto di partire da problemi che nascono dentro contesti di esperienza – poco importa che si tratti dell'esperienza, costruita deliberatamente, di una attività in classe o di esperienze spontanee che rinviano a vissuti dei bambini – e di incoraggiare e stimolare l'analisi linguistica dell'esperienza, al servizio di una ricerca di soluzioni capace di mobilitare tutte le risorse cognitive del bambino. Mettere al centro dell'attività pedagogica pratiche ispirate a questi principi significa potenziare la dimensione del pensiero verbale, e dunque lo sviluppo di modalità strategiche (metacognitive) nella gestione dell'agire orientato verso scopi.

Riferimenti bibliografici

- Albanese O., Doudin P. A., Martin D. (a cura di) (1998). *Metacognizione ed educazione*. Milano: Franco Angeli.
- Frabboni F., Pinto Minerva F. (2008). *La scuola dell'infanzia*. Roma-Bari: Laterza.
- Gruppo Nazionale MCE (a cura di) (2002). *Il non comune senso dell'esperienza nella scuola dell'infanzia*. Bergamo: Junior.
- Karmiloff-Smith A. (1992). *Beyond Modularity: A Developmental Perspective on Cognitive Science*. Cambridge (Mass.): MIT Press (trad. it. *Oltre la mente modulare*, Bologna, Il Mulino, 1995).
- Liverta Sempio O., Marchetti A. (a cura di) (1995). *Il pensiero dell'altro. Contesto conoscenza e teoria della mente*. Milano: Raffaello Cortina.
- Liverta Sempio O., Marchetti A. (a cura di) (2005). *Teoria della mente fra normalità e patologia*. Milano: Raffaello Cortina.
- Mandler J. M. (2004). *The foundations of mind*. New York: Oxford University Press.
- Mazzone M., Campisi E. (in stampa). *Embodiment, metafore, comunicazione*. Atti del XVI Convegno della Società Italiana di Filosofia del Linguaggio.
- Pontecorvo C. (1989). *Un curriculum per la continuità educativa dai quattro agli otto anni*. Firenze: La Nuova Italia.
- Rubagotti G. (1991). *I nuovi orientamenti per la scuola materna*. Milano: Fabbri.
- Tomasello M. (1999). *The cultural origins of human cognition*. Harvard: Harvard University Press (trad. it. *Le origini culturali della cognizione umana*, Bologna, Il Mulino, 2005).
- Vygotskij Lev S. (1992). *Pensiero e linguaggio*. Roma-Bari: Laterza.