



UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI PAVIA

DIPARTIMENTO DI SCIENZE DEL SISTEMA NERVOSO E DEL
COMPORTAMENTO

CORSO DI LAUREA MAGISTRALE IN PSICOLOGIA

“COMPRENDERE PER CONVINCERE: UNO STUDIO SULLA TEORIA DELLA
MENTE E LA PERSUASIONE NEI BAMBINI”

RELATORE:

Dott.ssa SERENA LECCE

CORRELATORE:

Dott.ssa SERENA MARIA STAGNITTO

Tesi di Laurea di

GIULIO TAMMI

Matricola: 543557

Anno Accademico 2025/2026

INDICE

ABSTRACT	5
INTRODUZIONE	6
CAPITOLO 1	9
La Teoria della Mente nei bambini: processi cognitivi e tappe evolutive	9
1.1 Definizione di Teoria della Mente	9
1.2 Sviluppo della ToM nel bambino	10
1.2.1 Prima infanzia	11
1.2.2 Periodo prescolare	13
1.2.3 Periodo scolastico	16
1.3 Compiti classici per lo studio della ToM	22
1.3.1 Compiti di falsa credenza di primo ordine	22
1.3.2 Compiti di falsa credenza di secondo ordine	24
1.3.3 Oltre la falsa credenza	25
1.4 Teoria della Mente, cognizione sociale e abilità comunicative	26
1.4.1 ToM e cognizione sociale	26
1.4.2 Legame con le abilità linguistiche	27
CAPITOLO 2	29
La persuasione nel linguaggio e nella comunicazione	29
2.1 Definizione di pragmatica e modelli teorici rilevanti	29
2.1.1 Teoria degli atti linguistici	31
2.1.2 Modello griceano e principio di cooperazione	33
2.2 Sviluppo delle competenze pragmatiche in infanzia	36
2.2.1 Fase diadica (0-9 mesi)	37
2.2.2 Fase triadica (9-18 mesi)	38
2.2.3 Età prescolare (3-6 anni)	39
2.2.4 Età scolare (6 anni e oltre)	43
2.3 Persuasione: aspetti linguistici, cognitivi e sociali	45
2.3.1 Aspetti linguistici della persuasione	46
2.3.2 Aspetti cognitivi della persuasione	49
2.3.3 Aspetti sociali della persuasione	51

2.4	Sviluppo delle strategie persuasive nel bambino	53
2.4.1	Strategie positive e negative	54
2.4.2	Strategie psicologiche e indirette	54
2.4.3	Transizione verso l'orientamento all'altro	55
CAPITOLO 3		56
La relazione tra Teoria della Mente e persuasione		56
3.1	Presupposti cognitivi della persuasione	56
3.1.1	Funzioni esecutive e linguistiche	56
3.1.2	Prospettiva e intenzionalità	57
3.1.3	Teoria della Mente	58
3.2	Strategie persuasive e livelli di mentalizzazione	59
3.3	Evidenze sperimentali	62
3.3.1	Associazione tra ToM e varietà degli argomenti	62
3.3.2	Qualità e orientamento delle strategie	63
3.3.3	Ruolo della ToM affettiva e cognitiva	63
3.3.4	Adattamento alle credenze dell'interlocutore	64
3.3.5	Perspective taking e sofisticatezza comunicativa	64
3.4	Implicazioni per lo sviluppo delle abilità comunicative e sociali	65
3.4.1	Considerazioni sullo sviluppo comunicativo e relazionale	65
3.4.2	Implicazioni educative	66
3.4.3	Implicazioni cliniche	68
CAPITOLO 4		70
Descrizione, obiettivi e metodi dello studio		70
4.1	Sintesi della letteratura e razionale dello studio	70
4.2	Obiettivi e ipotesi dello studio	72
4.3	Campione	74
4.4	Procedimento	75
4.5	Materiali	75
4.5.1	Vocabolario	75
4.5.2	Memoria di Lavoro	76
4.5.3	Teoria della Mente	76
4.5.4	Produzione di metafore	77
4.5.5	Persuasione	78

4.6	Analisi statistiche	79
CAPITOLO 5		81
Risultati		81
5.1	Analisi descrittive e distribuzione delle strategie persuasive	81
5.2	Analisi correlazionali	82
5.3	Analisi di regressione lineare multipla	84
5.4	Confronto tra utilizzatori e non utilizzatori di metafore	86
CAPITOLO 6		88
Discussione dei risultati		88
6.1	Teoria della Mente e persuasione	89
6.2	Produzione metaforica e abilità persuasive	91
6.3	Produzione metaforica e profilo strategico	93
6.4	Variabili di controllo ed età	95
6.5	Interpretazione complessiva dei risultati	96
6.6	Limiti dello studio e prospettive future	97
6.6.1	Natura correlazionale e direzione delle relazioni osservate	97
6.6.2	Dimensione e caratteristiche del campione	98
6.6.3	Misurazione della persuasione e validità ecologica	98
6.6.4	Integrazione tra linguaggio figurato e cognizione sociale	99
CONCLUSIONI		100
APPENDICE		102
Materiali sperimentali		102
A.1	Strange Stories	102
A.2	Item del task di produzione di metafore	102
A.3	Item e istruzioni del task di persuasione	103
BIBLIOGRAFIA		105

ABSTRACT

La persuasione rappresenta una competenza comunicativa complessa che coinvolge abilità linguistiche, pragmatiche e socio-cognitive. Il presente studio ha esaminato il ruolo della Teoria della Mente (ToM) avanzata e della produzione metaforica nelle abilità persuasive di 145 bambini di età compresa tra 7 e 9 anni ($M = 8,45$; $DS = 0,73$). Sono state inoltre considerate come variabili di controllo il vocabolario, la memoria di lavoro e l'età.

Le analisi correlazionali hanno evidenziato associazioni positive significative tra persuasione totale e ToM avanzata misurata mediante Strange Stories ($p = .31$), nonché tra persuasione totale e produzione metaforica ($p = .21$). Nel modello di regressione multipla, nessun predittore ha raggiunto la significatività statistica, sebbene la ToM abbia mostrato un'associazione marginalmente significativa con la persuasione ($\beta = 0,39$; $p = .060$). La produzione metaforica non è risultata un predittore indipendente della persuasione complessiva. Tuttavia, i bambini che utilizzavano spontaneamente metafore ricorrevano significativamente più spesso a strategie persuasive di tipo psicologico rispetto ai non utilizzatori.

Nel complesso, i risultati suggeriscono che ToM e competenza metaforica contribuiscano in modo complementare alla persuasione, sostenendone rispettivamente la prestazione generale e la qualità strategica. Tali evidenze contribuiscono a una migliore comprensione dei processi socio-cognitivi e linguistici coinvolti nello sviluppo della persuasione e sottolineano l'importanza di integrare lo studio della cognizione sociale e del linguaggio figurato nella ricerca sullo sviluppo comunicativo.

INTRODUZIONE

Ogni interazione comunicativa comporta, in misura diversa, un tentativo di influenzare gli stati mentali dell'altro. L'influenza esercitata può talvolta essere minima, come la modifica delle conoscenze di un interlocutore quando si fornisce un'informazione; in altri casi, la comunicazione può modificare stati emotivi, la regolazione dell'attenzione o il coordinamento dell'azione. Nelle sue forme più complesse, come la persuasione, la comunicazione mira invece a modificare credenze, atteggiamenti o decisioni dell'altro, come quando si difende una propria opinione, si giustifica una scelta o si cerca di convincere qualcuno a adottare un certo comportamento.

Fin dai primi mesi di vita, il bambino partecipa a scambi comunicativi che gli permettono di condividere attenzione, esprimere intenzioni e coordinare le proprie azioni con quelle degli altri. Nel corso dello sviluppo, queste forme iniziali di interazione acquisiscono maggiore complessità, fino a consentire l'utilizzo del linguaggio come strumento per la modifica intenzionale degli stati mentali dell'interlocutore (Behne et al., 2005).

Tra le competenze che rendono possibile questo processo, un ruolo centrale è svolto dalla Teoria della Mente (*Theory of Mind*, ToM), definita come la capacità di attribuire stati mentali (credenze, desideri, intenzioni...) a se stessi e agli altri (Premack & Woodruff, 1978). Lo sviluppo della ToM rappresenta una delle più rilevanti acquisizioni dell'età evolutiva, e costituisce un importante elemento per la comprensione delle interazioni sociali e comunicative (Wellman et al., 2001). Parallelamente, il bambino sviluppa competenze pragmatiche sempre più sofisticate, imparando a utilizzare il linguaggio come strumento per agire in modo strategico e contestualmente appropriato sulla realtà (Schneider & Ifantidou, 2020).

In questa prospettiva, la persuasione rappresenta un osservatorio privilegiato per lo studio dell'interazione tra processi linguistici e socio-cognitivi. Perché un individuo sia in grado di persuadere efficacemente, questo deve infatti potersi rappresentare ciò che l'altro pensa, desidera e conosce, o ciò che potrebbe obiettare. Numerosi studi hanno evidenziato l'esistenza di una relazione

tra sviluppo della Teoria della Mente e competenza persuasiva, mostrando come i bambini che possiedono migliori abilità di mentalizzazione tendano a produrre argomentazioni più varie, flessibili e maggiormente orientate alla prospettiva dell'altro (Bartsch et al., 2010; Lonigro et al., 2017; Slaughter et al., 2013).

Accanto alla ToM, si è recentemente rivolto crescente interesse al ruolo del linguaggio figurato nella persuasione, e in particolare della competenza metaforica. La produzione di metafore richiede infatti la capacità di costruire connessioni tra domini concettuali differenti e così proporre rappresentazioni alternative della realtà, processi che sembrano condividere punti di contatto con le abilità coinvolte nella comunicazione persuasiva (Pompei et al., 2025). Nonostante queste affinità a livello teorico, il rapporto tra competenza metaforica e persuasione è stato finora indagato solo in misura limitata.

Alla luce di queste considerazioni, il presente lavoro si propone di approfondire il ruolo della Teoria della Mente e della produzione metaforica nello sviluppo della persuasione in età scolare attraverso uno studio trasversale. In particolare, si è voluto indagare se le abilità di ToM siano associate alla competenza persuasiva al netto di altre variabili cognitive e linguistiche, se la capacità di produrre metafore sia collegata a migliori prestazioni persuasive e se l'utilizzo del linguaggio metaforico sia associato a profili persuasivi strategici qualitativamente differenti.

La presente tesi si articola in sei capitoli. Il primo capitolo introduce il costrutto di Teoria della Mente, presentandone le principali definizioni teoriche, le tappe evolutive, i paradigmi sperimentali utilizzati per il suo studio e il rapporto con le abilità comunicative. Il secondo capitolo approfondisce il concetto di pragmatica e lo sviluppo delle competenze pragmatiche dall'infanzia all'età scolare, per poi concentrarsi nel dettaglio sulla persuasione nei suoi aspetti cognitivi, linguistici e sociali e sulle principali trasformazioni evolutive delle strategie persuasive. Il terzo capitolo esamina il legame tra Teoria della Mente e persuasione, riservando un'attenzione specifica anche al ruolo del linguaggio figurato, considerandone i presupposti cognitivi, le evidenze empiriche disponibili e le implicazioni educative e cliniche che emergono dalla letteratura.

La seconda parte della tesi è dedicata allo studio empirico. Il quarto capitolo presenta il razionale della ricerca, gli obiettivi e i metodi adottati, illustrando le caratteristiche del campione, il procedimento di raccolta dati, gli strumenti utilizzati per la valutazione delle variabili considerati e le analisi statistiche impiegate. Il quinto capitolo riporta i risultati delle analisi condotte, mentre il sesto ne propone una discussione teorica alla luce della letteratura esistente, approfondendo il ruolo della Teoria della Mente, della produzione metaforica e delle variabili di controllo nella competenza persuasiva, e presentando i principali limiti dello studio e alcune possibili direzioni per la ricerca futura. Infine, le conclusioni sintetizzano i risultati principali e discutono il contributo teorico e applicativo del lavoro.

CAPITOLO 1

La Teoria della Mente nei bambini: processi cognitivi e tappe evolutive

1.1 Definizione di Teoria della Mente

Quotidianamente, le persone partecipano a una vasta gamma di interazioni sociali per raggiungere un insieme diversificato di obiettivi. In compiti sociali come l'acquisizione di informazioni da altri individui, il mantenimento di una relazione sentimentale mediante la condivisione di pensieri ed emozioni o l'influenzare il comportamento di una persona, la chiave per il successo è spesso legata alla capacità di compiere ragionamenti relativi ai contenuti mentali delle persone. Con riferimento a queste competenze, Premack & Woodruff (1978) coniarono il termine Teoria della Mente (*Theory of Mind, ToM*) per indicare l'abilità di un individuo di "attribuire stati mentali a sé stesso e agli altri". Nell'ampia categoria definita dal sintagma "stato mentale" includiamo una serie di operazioni come credenze, desideri, emozioni e intenzioni, nonché l'abilità di interpretare e prevedere i comportamenti altrui sulla base di attribuzioni. Essi si configurano dunque come l'insieme dell'esperienze interne che influenzano la comprensione e il comportamento proprio e degli altri (Baron-Cohen et al., 1985)

La Teoria della Mente rappresenta fondamentalmente uno strumento sociale, ovvero un'abilità che facilita l'essere umano nella creazione di contesti sociali. Più le nostre inferenze sono corrette, più siamo in grado di adeguarci ai vari ambienti e contesti che sperimentiamo ogni giorno (Byom & Mutlu, 2013; Hughes & Leekam, 2004)

Il costrutto di Teoria della Mente è stato soggetto a diverse riformulazioni nel corso degli anni. A partire dalla formulazione iniziale di Premack e Woodruff e nel corso degli anni '80, gli studi si sono concentrati sullo sviluppo dell'abilità di rappresentazione degli stati mentali altrui nei bambini. In questo periodo l'indicatore principale dell'acquisizione della Teoria della Mente viene identificato nel superamento del compito di falsa credenza (Wimmer & Perner, 1983) che richiede l'attribuzione di una credenza errata a un'altra persona. Secondo le performance dei bambini nei test classici, l'acquisizione esplicita della ToM è stata attestata attorno ai 4 anni di età (Airenti, 2015). Pur essendo

stato considerato a lungo la “prova decisiva” per attribuire l’acquisizione della Teoria della Mente a un bambino, il compito della falsa credenza (*False Belief Task*, FBT) è stato ampiamente criticato per diversi motivi che mettono in discussione la sua validità come unica misura della ToM durante lo sviluppo. Per esempio, Bloom & German (2000) sostengono l’impossibilità di ridurre la ToM alle capacità di superamento del task di falsa credenza, in quanto altre abilità e funzioni come linguaggio, memoria e attenzione sono strettamente coinvolte e contribuiscono al successo nella prova. Apperly (2012) sottolinea inoltre come la ToM stessa sia soggetta a un’ampia variabilità individuale, influenzata da un set variegato di processi cognitivi e competenze sociali; per questo motivo, l’autore sostiene che “nessun task può singolarmente essere considerato la corretta misura della ToM nel corso dello sviluppo”.

Altri autori mantengono invece la posizione che la falsa credenza continui a essere un buon indicatore, soprattutto per quanto riguarda la comprensione delle credenze esplicite. Wellman e Liu considerano per esempio il superamento del *false belief task* un passaggio cruciale nell’acquisizione della ToM (Wellman & Liu, 2004) inserendola in una logica di sequenziamento dello sviluppo non immune a variabilità culturale (Shahaeian et al., 2011) e condizioni cliniche specifiche come autismo e sordità (Peterson et al., 2012).

Sebbene la discussione sulla centralità del compito di falsa credenza sia tuttora aperta, è riscontrabile nella letteratura uno spostamento dal modello classico verso un significativo cambio di paradigma (Airenti, 2015). La ricerca ha infatti rivelato come la comprensione delle credenze potrebbe in realtà emergere molto prima di quanto attestato dai compiti verbali classici (Baillargeon et al., 2010).

1.2 Sviluppo della ToM nel bambino

Lo sviluppo della Teoria della Mente è un processo progressivo che inizia sin dalla nascita, passando dalla comprensione elementari delle azioni degli altri a una raffinata capacità di interpretare gli stati mentali complessi (Devine & Lecce, 2021). Non si tratta di un evento di acquisizione discreto

attualizzato nella prima infanzia, ma di una complessa evoluzione che attraversa cambiamenti qualitativi e quantitativi e che non cessa con l'ingresso nell'età adulta.

1.2.1 Prima infanzia

Elementi precursori nello sviluppo della ToM emergono già a partire dai primi mesi di vita, specialmente attraverso le capacità di interazione sociale prelinguistica del bambino. Sin da pochi minuti successivi alla nascita, i neonati mostrano una forma di imitazione facciale, che suggerisce l'esistenza di un legame intrinseco tra percezione e produzione di atti umani. A partire dall'osservazione del comportamento perinatale, Meltzoff (2006) elabora una cornice teorica che descrive le modalità specifiche con le quali i bambini arrivano a comprendere gli altri come esseri intenzionali simili a sé. Il quadro teorico del *come-me* (*like-me framework*) ipotizza che l'apprendimento sociale sia sostenuto e guidato da una percezione primordiale dell'altro come "simile a me", basata su una rappresentazione dell'azione umana che unisce osservazione ed esecuzione in un quadro comune. Secondo Meltzoff, questo è possibile grazie all'esistenza di un sistema supramodale di rappresentazione interna delle azioni: i neonati sembrerebbero già in grado di confrontare ciò che percepiscono negli altri con ciò che sentono nel proprio corpo, permettendo loro di mappare le azioni altrui, apprese mediante la vista, sui propri movimenti corporei, sentiti tramite la propriocezione. L'imitazione neonatale rappresenta una prova empirica dell'esistenza del precoce legame tra percezione e produzione, che consente al bambino di riconoscere la corrispondenza tra l'azione osservata e quella compiuta. Successivamente, attraverso la stimolazione quotidiana e attività di esplorazione spontanea come il *body babbling* ("lallazione o balbettamento motorio", il movimento apparentemente casuale che permette al neonato di esplorare le possibilità del proprio corpo e la relazione tra comando motorio e feedback sensoriale), il bambino apprende a mappare i propri stati interni e le esperienze mentali con le corrispondenti manifestazioni comportamentali. Per esempio, viene sperimentata e compresa la relazione tra il desiderio verso un oggetto e lo sforzo fisico necessario per ottenerlo. Quando poi il bambino, nel processo di maturazione, osserva gli altri agire

in modo simile (*like-me*) a come lui ha agito in passato, inizia a metter in atto processi di attribuzione per analogia, attraverso i quali ascrive all'altro lo stato mentale che tipicamente accompagna nel proprio sé quello specifico comportamento.

Nell'apprendimento sociale è dunque visibile da subito una relazione bidirezionale tra interno ed esterno, dove, la propria esperienza arricchisce la comprensione degli altri e allo stesso tempo l'osservazione altrui consente di esplorare le proprie potenzialità. Inoltre, il modello *like-me* mette in evidenza una proto-comprensione dell'altro come agente intenzionale attraverso una identificazione fondamentale basata sulla condivisione di schemi d'azione. Un esperimento di Behne et al. (2005) mostra come tra i 9 e i 12 mesi i bambini apprendano a distinguere tra adulti non in grado di dare loro un giocattolo rispetto a rispetto ad altri "poco inclini" a farlo, evidenziando la comprensione di un'intenzionalità sottostante la non-azione dell'altro.

Un altro passaggio cruciale nella prima infanzia è l'insorgenza dell'attenzione condivisa, intorno ai 12-14 mesi. In questa fase i bambini imparano a condividere il focus attentivo con l'adulto di riferimento, non solo per scopi egoistici, come avviene in altre specie animali (es: trovare cibo; Bräuer et al., 2006) ma anche per la sola volontà di commentare o condividere un'esperienza. Questo atto che Tomasello (1995) definisce un "sapere insieme" permette di comprendere che l'altro sta avendo un'esperienza soggettiva; questo è evidente, per esempio, in situazioni in cui l'adulto osserva qualcosa che per il bambino è posto al di là di una barriera che impedisce l'osservazione, e il bambino sposta il proprio corpo in modo da vedere ciò che l'adulto vede (Dunphy-Lelii & Wellman, 2004). In questi casi, i bambini di 12-14 mesi spesso non si limitano all'osservazione dell'oggetto rivelato dal superamento visivo della barriera, ma osservano alternatamente l'oggetto e il volto dell'adulto, verificando che entrambi stiano effettivamente guardando la stessa cosa. Il bambino è a questa età, dunque, in grado di presupporre e condividere l'esperienza mentale dell'altro (non solo l'attenzione o lo sguardo) e di mettere in atto azioni per verificare la correttezza dell'oggetto dell'esperienza condivisa (anche per esempio col *pointing* dichiarativo), stabilendo un "triangolo dell'attenzione

condivisa”, o attenzione triadica (bambino-adulto-oggetto). La formazione di questa triade, in sintesi, indica l’emergente capacità di vedere l’altro come un’agente intenzionale, dotato di una vita interna e con il quale è possibile entrare in sintonia.

1.2.2 Periodo prescolare

La Teoria della Mente si sviluppa in modo rapido nel periodo prescolare, assumendo un ruolo primario nello sviluppo dell’intelligenza sociale e nella costruzione di interazioni sociali soddisfacenti. Se fino al terzo anno di età la maggior parte dei bambini non superano i test standard di rilevazione della ToM (tipicamente associati alla falsa credenza), intorno ai 4-5 anni gli stessi soggetti mostrano di avere sviluppato una comprensione di questa capacità tale da suggerire un cambiamento concettuale significativo associato a questa fase dello sviluppo (Wellman et al., 2001). In particolare, la ricerca ha identificato una sequenza di passaggi che i bambini sembrano seguire in modo relativamente stabile, con una certa stabilità anche in contesti culturali differenti (Kristen et al., 2006; Shahaeian et al., 2011; Wellman et al., 2006; Wellman & Liu, 2004):

1. Desideri diversi (*Diverse Desires*): è l’abilità relativa alla comprensione che due persone possono avere desideri o preferenze differenti relativamente allo stesso oggetto o situazione. I desideri hanno una connessione molto stretta ed evidente con la dimensione corporea (per esempio, movimento verso un oggetto per afferrarlo), perciò viene considerata una delle abilità più elementari della ToM. Compare generalmente intorno ai 2-3 anni, e secondo Meltzoff è principalmente correlata alla qualità dell’esperienza in prima persona: sarebbe attraverso la propria attività quotidiana che il bambino impara a mappare la relazione tra i propri desideri e gli sforzi fisici che deve compiere per ottenerlo (Meltzoff, 2010). Una volta appreso questo legame nel sé, il bambino diventerebbe in grado di attribuirlo ad altri in modo simile.
2. Credenze Diverse (*Diverse Belief*): indica la comprensione che possono esistere divergenze nelle opinioni o convinzioni su una medesima situazione tra individui diversi, anche in

assenza di una certezza su quale sia quella corretta. Questo passaggio suggerisce come il bambino inizi a percepire la mente come un'entità soggettiva, e non limitata a una semplice copia della realtà esterna. È un'abilità significativamente più complessa rispetto alla comprensione dei desideri diversi in quanto le credenze sono caratterizzate da un maggiore grado di astrazione rispetto ai desideri, maggiormente legati ad azioni fisiche direttamente osservabili. Questa competenza emerge tendenzialmente nel periodo prescolare, intorno ai 3-4 anni. La padronanza di questa abilità e il superamento di questo stadio consente al bambino di passare da una psicologia basata unicamente sul desiderio a una basata anche sulle credenze, che consente dunque di spiegare e prevedere il comportamento umano non più solo in base al volere delle persone ma anche sulla base di ciò che pensano o conoscono del mondo (Woolley & Wellman, 1993)

3. Accesso alla conoscenza (*Knowledge Access*): il terzo grado della scala indica la maturazione della consapevolezza che la conoscenza di una persona è determinata dalla possibilità di accedere percettivamente a tale conoscenza. Per esempio, il bambino comprende che se un'altra persona non ha visto un determinato oggetto o un evento, non potrà sviluppare delle conoscenze relative a questo. Se nello stadio precedente il bambino diventa in grado di attribuire stati mentali relativi alla conoscenza, si aggiungono ora anche quelli relativi all'ignoranza (Peterson et al., 2005). Questa abilità è legata alla capacità di *perspective taking*, di assumere il punto di vista prospettico dell'altro, ed è particolarmente legata al *perspective taking* di livello 1 (Moll & Tomasello, 2006), in cui il bambino comprende che il fatto di avere un accesso sensoriale ostruito rispetto all'informazione ne impedisce la visione o la conoscenza. Il successo in questo compito è spesso correlato alle capacità attentive del bambino, e in particolare a quella di seguire l'attenzione altrui. È inoltre fondamentale che il bambino sia in grado di concepire la differenza concettuale nel legame tra vedere e sapere: per sviluppare queste abilità, gioca un ruolo fondamentale l'esposizione al linguaggio della propria famiglia, e in particolare al lessico cognitivo (per esempio termini come “pensare” o

“sapere”). L’esposizione al lessico cognitivo e psicologico funge da supporto nel consolidamento di questa comprensione (Astington & Baird, 2005).

4. Falsa credenza (*False Belief*): lo stadio della falsa credenza coincide, secondo Wellman, con l’acquisizione da parte del bambino di una visione rappresentazionale della mente, ovvero una concettualizzazione che gli permette di comprendere che i contenuti mentali di una persona possono divergere dalla realtà oggettiva. È associata al *perspective taking* di livello 2 (Moll & Tomasello, 2006) che consiste nella capacità di comprendere come una persona vede o pensa a qualcosa, riconoscendo che la realtà stessa può essere rappresentata in modi diversi da persone diverse. A questo proposito, e per distinguere la falsa credenza dall’accesso alla conoscenza, Wellman sottolinea come l’essere ignoranti non equivale all’avere una falsa credenza: mentre l’ignoranza riguarda semplicemente la mancanza di accesso a un’informazione, la falsa credenza richiede che il bambino attribuisca all’altro un contenuto mentale specifico che contraddice la realtà (es: pensare erroneamente che l’oggetto sia nel luogo X quando si trova invece nel luogo Y). Alcuni autori inquadrano questo sviluppo mediante la prospettiva della *Theory-Theory*, che inserisce la ToM all’interno di un processo costruttivista e dominio-specifico (Dehaene et al., 2004; Duff et al., 2008; Saxe, 2006). Secondo questo approccio, i bambini non sono acquisitori passivi di informazioni, ma agiscono come “piccoli scienziati” che costruiscono, testano e rivalutano teorie ingenue sulla mente per spiegare e prevedere il comportamento umano. Il progressivo accumulo di strumenti inferenziali, essenziali per navigare nel mondo sociale, porta necessariamente a scontrarsi con dati ed esperienze in conflitto con la teoria precedente. Questo porta a una revisione teorica, destinata a risolversi con un cambiamento concettuale da parte del bambino (Gelman & Kalish, 2007). Il risultato nello sviluppo della ToM è proprio quello della teoria rappresentazionale della mente, raggiunta tipicamente verso i 4-5 anni.
5. Emozioni nascoste (*Hidden Emotion*): l’ultimo stadio della scala proposta da Wellman rappresenta l’abilità più complessa di riconoscere che una persona può provare internamente

un'emozione ma mostrarne esternamente una differente, tendenzialmente per scopi sociali come l'inganno o la protezione del sé (Harris et al., 1986). Fattori che influenzano il raggiungimento di questo stadio (tra i 4 e i 6 anni) sono il linguaggio mentale utilizzato dagli adulti di riferimento, in particolare se avanzato e comprensivo di riferimenti a emozioni complesse e prospettive contrastanti, e l'esperienza sociale (la partecipazione a conversazioni sui motivi per cui le persone nascondono i propri sentimenti funge da impalcatura per il raggiungimento di questo traguardo cognitivo; Lecce et al., 2014).

1.2.3 Periodo scolastico

L'età scolare, che comprende la fanciullezza (6-12 anni) e l'adolescenza, rappresenta una fase di raffinamento cruciale per la Teoria della Mente. Durante questo periodo il bambino passa dalla comprensione dei concetti mentali di base a un uso flessibile, rapido e contestualizzato della mentalizzazione (Devine & Lecce, 2021). Lo sviluppo della ToM non si conclude dunque con il superamento del compito di falsa credenza di primo ordine, ma prosegue fino a forme più avanzate.

- a) ToM interpretativa: intorno ai 7 anni, i bambini iniziano a comprendere che una singola situazione può essere oggetto di molteplici interpretazioni legittime da parte di persone diverse (Harari & Weinstock, 2021). La mente viene qui rappresentata come un'entità attiva che costruisce rappresentazioni soggettive della realtà. Tuttavia, possono verificarsi in questa fascia di età errori di sovra-interpretazione, dove il bambino sovrastima la diversità mentale anche in situazioni semplici dove è presente un terreno di confronto comune. In un esperimento di Lagattuta et al. (2010), si mostra come anche in situazioni in cui ai bambini viene presentato un disegno non ambiguo (in cui l'oggetto rappresentato è chiaramente identificabile), i bambini di 6-7 anni tendono erroneamente ad aspettarsi che persone diverse possano avere interpretazioni diverse del percepito, fallendo nel riconoscere il "terreno comune" (*common ground*) che dovrebbe portare a una stessa conclusione. Paradossalmente, bambini di 4-5 anni sembrano completare correttamente questi task con maggiore frequenza,

poiché tendenzialmente non hanno ancora sviluppato l'aspettativa che la mente possa interpretare attivamente gli input.

- b) Integrazione della storia di vita: durante la media fanciullezza e l'adolescenza, i bambini imparano a comprendere che gli eventi passati possono influenzare gli stati mentali e le emozioni attuali e future di una persona. Questa abilità, detta anche *Life Theory of Mind*, trova i suoi precursori già quando intorno ai 2-3 anni di età il bambino inizia a comprendere che il desiderio può dare forma alle proprie emozioni; per esempio, ottenere qualcosa di voluto rende felici, non ottenerlo rende tristi (Wellman & Woolley, 1990). Partendo da questa comprensione primordiale di come l'esperienza e il desiderio influenzano lo stato emotivo, si diventa progressivamente in grado di collegare con maggiore precisione e accuratezza l'emozione attuale a ricordi di eventi passati (Lagattuta, 2007). Questa abilità ha la sua crescita maggiore intorno ai 5-6 anni, la stessa età in cui si inizia a fare delle previsioni sul comportamento e lo stato emotivo di una persona, per esempio sentirsi preoccupata o prendere decisioni preventive, sulla base di esperienze negative passate sperimentate dalla stessa persona (per esempio, nascondere un giocattolo vedendo qualcuno che in precedenza gliel'aveva rubato; Lagattuta & Kramer, 2021). Tra i 6 e i 10 anni si assiste a un salto qualitativo, corrispondente al passaggio dalla comprensione che le reazioni come quella precedente non avvengono solo in risposta alla visione dei medesimi attori del passato della persona, ma si generalizzano a situazioni e persone nuove. Per esempio, i bambini in questa fascia d'età iniziano a capire che se una persona subì un torto da qualcuno, potrebbe sentirsi preoccupata anche incontrando una persona nuova che gli somigli fisicamente (Lagattuta & Kramer, 2021). Questa forma di ToM avanzata svolge una funzione essenziale per l'adattamento sociale, in quanto permette di navigare in mondi interpersonali complessi e ambigui. Gli elementi cognitivi di maggiore supporto sono riscontrabili nelle funzioni esecutive e nel contesto familiare: le prime permettono di mantenere e manipolare contemporaneamente più informazioni del passato per formulare un giudizio coerente;

l'effetto del contesto familiare è osservabile confrontando la struttura familiare del bambino. La ricerca mostra che bambini cresciuti con fratelli o sorelle maggiori, e in particolare dello stesso sesso, mostrano spesso una comprensione più precoce della diversità mentale derivante dalle differenti storie di vita (Kennedy et al., 2015).

- c) Falsa credenza di secondo ordine e pensiero ricorsivo: la comprensione della falsa credenza di secondo ordine e lo sviluppo del pensiero ricorsivo rappresentano un avanzamento cruciale della ToM che segna il passaggio dalle abilità prescolari a forme di ragionamento sociale molto più sofisticate, che si consolidano durante l'età scolare (Miller, 2022). Mentre la falsa credenza di primo ordine riguarda la capacità di capire cosa pensa una persona nella realtà (es: "A pensa che il cioccolato sia nell'armadio"), quella di secondo ordine richiede di ragionare sulle credenze di una persona riguardo alle credenze di un'altra (es: "A pensa che B pensi che..."). Questa abilità è sostenuta dalle potenzialità ricorsive del pensiero e del linguaggio, e quindi dalla possibilità di creare catene di pensieri in cui le proposizioni sono incorporate l'una dell'altra in modo potenzialmente infinito (es: "A pensa che B pensi che C sappia..."). Grazie a questo meccanismo, l'oggetto della credenza non è più una cosa o un fatto del mondo fisico come nel primo ordine, ma un'altra rappresentazione mentale. Miller, (2022) individua quattro fattori principali che rendono più complessa (e quindi più tardiva) la comprensione del secondo ordine:

- Gestione di più stati mentali: il bambino non è portato più a monitorare un solo stato mentale, ma due contemporaneamente, con un carico maggiore sulle funzioni esecutive;
- Target astratto: la credenza target non riguarda più un oggetto fisico, ma ciò che un'altra persona crede, richiedendo consapevolezza che le credenze stesse possano diventare oggetto di altri pensieri;
- Struttura proposizionale: il ragionamento assume qui una forma sintattica complessa, che deve essere sorretta da competenze linguistiche adeguate;

- Carico cognitivo: i compiti sperimentali di secondo ordine sono generalmente più lunghi, ricchi di informazioni, e richiedono uno sforzo maggiore da parte della memoria di lavoro e delle funzioni esecutive, per esempio per il mantenimento delle informazioni salienti e l'inibizione della propria prospettiva.

Per questi motivi l'età di comparsa della falsa credenza di secondo ordine è soggetta a una certa variabilità, ma si attesta generalmente tra i 5 e i 7 anni di età o 1-2 anni dopo il superamento del primo ordine. Quest'ultimo sembra rappresentare un prerequisito necessario per l'acquisizione di questa e altre forme di ToM più avanzata, dato riflesso, secondo una stima di Miller (2022) dal fatto che più del 90% dei bambini manifestano questa sequenza progressiva tra primo e secondo ordine, attribuendo le eccezioni a probabili errori di misurazione.

Sebbene i test standard vengano superati generalmente entro i 7 anni (Miller, 2009), la capacità di gestire livelli di ricorsione sempre più alti continua a migliorare durante l'adolescenza (Peloquin et al., 2023). La maggior parte degli studi condotti su campioni adulti indica che il limite naturale è individuabile attorno al quarto o quinto livello ricorsivo (Kinderman et al., 1998; Oesch & Dunbar, 2017; Stiller & Dunbar, 2007), sebbene alcuni ricercatori come O'Grady e colleghi (2015) sostengano che gli adulti possano arrivare a gestire fino a sette livelli, a patto che l'informazione sia presentata in contesti socialmente ricchi (come film o narrazioni complesse) dove il processo di mentalizzazione avviene in modo implicito e automatico.

- d) Comprensione del linguaggio non letterale: forme più avanzate di ToM diventano strumenti essenziali per la decodifica di messaggi il cui significato differisce da quello letterale. Superare il significato letterale è possibile se il bambino è in grado di cogliere l'intenzione comunicativa del parlante, e quindi di considerare singolarmente due stati mentali in conflitto (ciò che viene detto e ciò che il parlante vuole che l'ascoltatore pensi o provi). Per questo

motivo la falsa credenza di secondo ordine, che richiede la stessa operazione di compresenza di molteplici stati mentali, risulta essere un buon predittore delle abilità di comprensione del linguaggio non letterale (Massaro et al., 2013). Tra le diverse forme di comunicazione non letterale si evidenziano:

- Bugia e inganno, il cui scopo è quello di instillare una falsa credenza nell'altro. Sebbene i bambini inizino a mentire spontaneamente già a 2-3 anni, la loro capacità di mantenere una coerenza del discorso sotto interrogatorio dipende dallo sviluppo della ToM, necessaria per monitorare ciò che l'interlocutore sa o crede erroneamente riguardo la conoscenza del bambino (Talwar et al., 2007)
- Ironia e sarcasmo, che si distinguono per il fatto che la prima può esprimere un atteggiamento positivo così come negativo, mentre il secondo è tipicamente negativo e diretto verso una persona specifica. La comprensione di forme come ironia e sarcasmo si affina tra i 6 e i 10 anni, ed è solo verso i 9 anni che i bambini imparano a distinguere tra le due pragmatiche comunicative (il sarcasmo viene generalmente percepito come più "cattivo"; Glenwright & Pexman, 2010)
- Metafore ed espressioni idiomatiche: la ToM sembra essere particolarmente coinvolta nella comprensione delle metafore mentali, basate su caratteristiche psicologiche (es: "la maestra è un ghiacciolo") piuttosto che quelle fisiche (es: "mio fratello è un grattacielo"; Lecce et al., 2019). Le espressioni idiomatiche risultano di più difficile interpretazione in quanto spesso non sono scomponibili nei loro elementi semantici (es: "tirare le cuoia"), perciò nessuna informazione può essere ricavata dal solo significato letterale. Per comprendere le espressioni idiomatiche è necessario fare riferimento al contesto culturale e a un ragionamento ricorsivo simile a quello della falsa credenza di secondo ordine, in modo da intuire le intenzioni del comunicatore (Caillies & Le Sourn-Bissaoui, 2008).

- Gaffe sociali (*faux pas*): comprendere una gaffe richiede di coordinare una componente cognitiva (capire che il parlante non sapeva qualcosa, o che aveva una falsa credenza) e una componente affettiva (riconoscere che l'ascoltatore si sentirà ferito o a disagio). Questa capacità è soggetta a un costante miglioramento tra i 7 e gli 11 anni (Banerjee et al., 2011).
- e) Metacognizione e conoscenza della mente: la metacognizione, definita come la capacità di riflettere sui propri processi cognitivi e monitorare il proprio funzionamento mentale, è un costrutto strettamente legato alla Teoria della Mente. Il termine viene introdotto da Flavell (1979) che descrisse la metacognizione come la conoscenza che l'individuo possiede riguardo ai propri processi cognitivi, la capacità di controllarli e regolarli in funzione di uno scopo. In questo senso, la metacognizione comprende sia componenti di conoscenza (ciò che il soggetto sa riguardo al funzionamento della mente) sia componenti di controllo e monitoraggio dei propri processi cognitivi.

Flavell (1999) sottolinea come la conoscenza della mente (*knowledge of mind*) venga acquisita progressivamente dal bambino, ed espressa mediante atti come il ricordare, il pensare, il conoscere o il dimenticare. Progressivamente, il bambino impara a comprendere come la mente non rappresenti passivamente la realtà, ma possa interpretarla, selezionarla e organizzarla. Il raggiungimento di questa consapevolezza è connesso allo sviluppo della ToM, in quanto entrambi i costrutti implicano la capacità di rappresentare stati mentali non direttamente osservabili.

Nei paragrafi precedenti si è parlato di come il bambino sin dall'età prescolare sviluppi una crescente consapevolezza del funzionamento mentale, imparando gradualmente che le persone possono avere conoscenze differenti, ricordare alcune informazioni e dimenticarne altre, oppure interpretare la stessa situazione in modi diversi. Queste acquisizioni si intrecciano allo sviluppo delle capacità di rappresentazione mentale, nonché alla

comprensione della soggettività degli stati interni. Non sorprende perciò il fatto che è proprio in questo periodo che è possibile riscontrare un utilizzo sempre più frequente del lessico psicologico, che permette al bambino di descrivere pensieri, emozioni, credenze e desideri propri e altrui (Grazzani & Ornaghi, 2013)

La ricerca ha indagato come la conoscenza della mente rappresenti un importante predittore delle competenze sociali e comunicative del bambino. Comprendere che gli interlocutori possiedano conoscenze, credenze e intenzioni diverse dalle proprie permette infatti di adattare il comportamento comunicativo in funzione dell'altro. In questo senso, le abilità metacognitive contribuiscono allo sviluppo degli aspetti più pragmatici del linguaggio, poiché consentono al bambino di monitorare l'efficacia del proprio messaggio e di modificarlo sulla base delle reazioni dell'interlocutore (Teglasi et al., 2022)

La relazione tra ToM e metacognizione appare particolarmente evidente nelle situazioni comunicative a maggiore complessità, in cui il bambino deve rappresentare contemporaneamente il proprio stato mentale e quello altrui. Questo avviene, per esempio, nei contesti di negoziazione e persuasione, in cui risulta necessario comprendere ciò che l'interlocutore sa, ciò che ignora e quali informazioni possano avere una maggiore efficacia nell'influenzare il comportamento o il pensiero. La persuasione non richiede infatti soltanto la comprensione degli stati altrui, ma anche la capacità di riflessione strategica sui propri processi comunicativi monitorandone gli effetti durante l'interazione sociale.

1.3 Compiti classici per lo studio della ToM

1.3.1 Compiti di falsa credenza di primo ordine

Storicamente, i compiti di falsa credenza hanno rappresentato il paradigma principale per l'indagine e la valutazione della Teoria della mente. Tuttora questi strumenti conservano una particolare utilità

nella valutazione delle competenze di ToM in bambini di età prescolare, permettendo inoltre di indagare le differenze nelle prestazioni tra popolazioni cliniche (es: neurodivergenze e disturbi del neurosviluppo) o neurotipiche.

L'obiettivo principale dei compiti di falsa credenza è quello di indagare se l'esaminato riesca a comprendere che un'altra persona possa avere stati mentali diversi dai propri, e in particolare se sia in grado di attribuire a un'altra persona una credenza errata relativamente a un contesto proposto nel task. Chiarifichiamo questo punto mediante uno dei paradigmi principali nell'esame della falsa credenza, ovvero quello dello spostamento inatteso (Baron-Cohen et al., 1985; Wimmer & Perner, 1983). Al bambino viene presentata uno scenario avente come protagoniste due bambole di nome Sally e Anne, una pallina, un cestino e una scatola. Lo sperimentatore mette in atto una scena, narrando al bambino quanto sta accadendo e replicando le azioni col movimento di oggetti e pupazzi: Sally entra in scena, mette la pallina nel cestino e poi esce; a quel punto Anne arriva e sposta la pallina dal cestino alla scatola. Quando Sally rientra in scena, lo sperimentatore chiede al bambino "Dove cercherà la pallina Sally?" e la domanda di controllo "Dove si trova davvero la pallina?". Il bambino supera il compito solo se è in grado di rispondere correttamente a entrambe le domande, dimostrando di avere attribuito a Sally la falsa credenza che la pallina si trovi nell'ultima posizione in cui lei l'ha vista; la domanda di controllo disambigua un'eventuale risposta corretta scelta casualmente rispetto a una data per comprensione della falsa credenza.

Il paradigma più noto, oltre a quello dello spostamento inatteso, è quello del contenuto inatteso. La sua versione più celebre è data dal "compito degli Smarties". Al bambino viene mostrata una confezione di Smarties (marca di cioccolatini facilmente riconoscibile) e gli viene chiesto cosa pensa ci sia nella scatola. Successivamente, viene mostrato che la confezione contiene delle matite; a questo punto entra in scena un pupazzo, e il bambino deve rispondere alle domande "Questo pupazzo, che non ha mai visto questa scatola, cosa penserà ci sia al suo interno?" e "Cosa c'è davvero in questa

scatola?”. Il test è superato se la risposta è corretta a entrambe le domande (Mitchell & Lacohee, 1991).

Una celebre metanalisi di Wellman et al. (2001) evidenzia come la percentuale di bambini (non appartenenti a popolazioni cliniche) che superano il test subisce un forte aumento intorno ai 44 mesi, superando il 50% e quindi la probabilità di dare una risposta corretta casualmente.

1.3.2 Compiti di falsa credenza di secondo ordine

La falsa credenza di secondo ordine richiede un ragionamento più sofisticato (del tipo *A pensa che B pensi...*), come riportato nel paragrafo precedente. Uno dei test più utilizzati è stato proposto da Sullivan et al., 1994. Viene qui riportata una versione del test somministrata al campione della presente ricerca, che può essere raccontata dallo sperimentatore mediante l’ausilio di pupazzi o vignette: *Sara e Luca sono fratelli e stanno giocando fuori in giardino, ad un certo punto arriva la nonna che dà loro della cioccolata raccomandandosi di metterla via, per poi mangiarla quando la mamma avrebbe dato loro il permesso. Così Luca entra in casa, mette la cioccolata nella scatola e torna fuori. Sara gli domanda se avesse riposto la cioccolata nella scatola, ma Luca che voleva tenere tutta la cioccolata per sé, le risponde di averla messa in frigorifero. A questo punto si chiede al bambino “Sara dove pensa che sia la cioccolata?” e “Luca dove ha messo la cioccolata in realtà?”. In questa prima fase del test viene quindi indagato il superamento della prova di falsa credenza. Come nei task precedenti, se il bambino è in grado di dare una risposta corretta a entrambe le domande il test può continuare: *Luca decide di andare a prendere un po’ di cioccolata, quindi rientra in casa e la prende 15 dalla scatola. Sara vede Luca dalla finestra e pensa tra sé e sé “Oh! Luca non avevo messo la cioccolata nel frigo, ma nella scatola!”. Luca non ha visto Sara dalla finestra così non sa che Sara ha visto dov’è la cioccolata realmente. Più tardi torna la mamma e dà il permesso a Sara di mangiare un po’ di cioccolata. A questo punto si chiede al bambino: “Luca dove pensa che Sara cercherà la cioccolata?”; “Perché pensa questo?”; “Luca ha visto che Sara lo guardava dalla finestra?”; “Luca dove ha messo la cioccolata in realtà?”. Nell’ordine le domande indagano**

l'eventuale superamento del *false belief* di II ordine, la giustificazione che il bambino dà con la sua risposta e due domande di controllo.

La ricerca suggerisce che il superamento del II ordine dipende innanzitutto dal successo nei task di I ordine: quest'ultimo rappresenta un prerequisito per la comprensione di falsa credenza di ordini superiori. Hughes (1998) sottolinea inoltre che più un bambino è bravo a risolvere il primo ordine più sarà capace di superare il secondo, sottolineando una stabilità dominio-specifica delle differenze individuali.

1.3.3 Oltre la falsa credenza

Il superamento delle prove precedentemente illustrate rappresenta una tappa fondamentale nello sviluppo delle capacità di mentalizzazione. Tuttavia, diversi autori hanno sottolineato come la performance nei compiti di falsa credenza non dipenda unicamente dalla ToM, ma anche altre variabili cognitive come memoria di lavoro, controllo inibitorio, attenzione selettiva, competenze linguistiche e comprensione sintattica (Bloom & German, 2000). Emerge in letteratura una relazione particolarmente significativa tra linguaggio e Teoria della Mente, per cui le abilità verbali sembrano influenzare la comprensione della falsa credenza. Il bambino deve essere in fatti in grado di rappresentarsi e comprendere strutture linguistiche che fanno riferimento a stati mentali come “pensare”, “credere”, “sapere” o immaginare”. I compiti di secondo ordine richiedono inoltre livelli più complessi di metarappresentazione, e risultano particolarmente rilevanti per la comprensione di interazioni sociali più avanzate. Infatti, nelle situazioni comunicative quotidiane, e soprattutto nei contesti pragmatici, il bambino non deve solamente comprendere ciò che l'altro pensa, ma anche anticipare come l'interlocutore interpreterà le sue intenzioni comunicative. In questo senso, le abilità di falsa credenza di secondo ordine rappresentano un prerequisito importante per forme sofisticate di comunicazione sociale, come ironia, sarcasmo, inganno, metafora e persuasione strategica (Filippova & Astington, 2008). Uno degli strumenti più utilizzati per l'indagine della ToM Avanzata (ovvero la ToM applicata a scenari di vita complessi in cui coesistono diversi stati mentali) è il paradigma delle

“Strange Stories” (Happé, 1994; White et al., 2009). Lo strumento presenta brevi storie che raccontano situazioni di vita quotidiana, in cui i protagonisti parlano o si comportano in modo apparentemente incoerente rispetto alla situazione se si assume un’interpretazione rigorosamente letterale. Un esempio è dato dalle numerose storie sulla “bugia bianca”, in cui il protagonista dice qualcosa che non pensa veramente, per esempio, per non ferire i sentimenti di un altro personaggio. Altri scenari riguardano il doppio inganno, in cui qualcuno finge di mentire mentre sta in realtà affermando il vero, il fraintendimento, in cui una persona interpreta erroneamente ciò che sta accadendo, l’inganno, in cui viene dichiarata intenzionalmente una bugia. Tali prove richiedono al bambino di andare oltre il significato letterale dell’enunciato per inferire l’intenzione comunicativa del parlante. Comprendere un’ironia o una metafora implica infatti la capacità di integrare informazioni contestuali, conoscenze condivise, inferenze pragmatiche e rappresentazioni mentali dell’interlocutore.

1.4 Teoria della Mente, cognizione sociale e abilità comunicative

1.4.1 ToM e cognizione sociale

Dall’analisi dei processi evolutivi della ToM, e sulla base delle ricerche derivanti dai principali paradigmi di valutazione, emerge chiaramente come la capacità di rappresentarsi gli stati mentali costituisca uno dei nuclei fondamentali della cognizione sociale. Con quest’ultima si indica tendenzialmente lo studio di come le persone processano, immagazzinano e applicano informazioni riguardanti altri individui o situazioni sociali, con un particolare focus su come il mondo sociale viene rappresentato internamente, interpretato e quali significati vengono a questo attribuiti (Flavell & Miller, 1998). La ToM non si limita infatti agli ambiti della comprensione astratta delle credenze o delle emozioni altrui; rappresenta piuttosto una competenza trasversale che permette al bambino di orientarsi all’interno delle relazioni sociali e delle interazioni quotidiane. La consapevolezza su pensieri, desideri, intenzioni e prospettive altrui e differenti dalle proprie consente al bambino di

adattare progressivamente il proprio comportamento sociale e linguistico al contesto interpersonale in cui è inserito.

1.4.2 Legame con le abilità linguistiche

Nel corso dello sviluppo, la cognizione sociale si intreccia con l'evoluzione delle abilità linguistiche e pragmatiche. Abbiamo già citato come il linguaggio sia uno dei fattori fondamentali di sviluppo della Teoria della Mente; in parallelo, è possibile anche osservare come lo sviluppo della ToM consenta una comprensione del linguaggio sempre più sofisticata, soprattutto nelle situazioni comunicative in cui il significato dell'enunciato non coincide con il suo contenuto letterale (de Villiers, 2007).

La pragmatica linguistica rappresenta uno dei principali ambiti in cui il legame tra cognizione sociale e rappresentazione mentale emerge. La comprensione di un'implicatura, una metafora, dell'ironia o delle bugie bianche richiede infatti la capacità di inferire l'intenzione comunicativa del parlante sottostante l'enunciato, oltre il suo significato esplicito. Il bambino impara tramite l'immersione in contesti sociali diversi a "leggere tra le righe", integrando contenuti linguistici con contesto e conoscenze condivise e gli stati mentali attribuibili all'interlocutore. Queste abilità rappresentazionali e metacognitive sono le stesse alla base dello sviluppo della Teoria della Mente.

Anche le competenze conversazionali sono fortemente influenzate dalla capacità di mentalizzare. Durante le interazioni sociali, il bambino deve dimostrare di essere in grado di rispettare i turni della comunicazione, monitorare le reazioni dell'interlocutore in modo da adattare il proprio linguaggio al contesto ed eventualmente modificare il messaggio in funzione delle conoscenze o esigenze comunicative dell'altro. È evidente il ruolo che l'assunzione della prospettiva altrui, la capacità di rappresentarsi gli stati mentali dell'interlocutore, giochino nel rendere possibile interazioni tanto complesse. Comunicare si articola in un continuo processo di coordinazione tra stati mentali, intenzioni comunicative e abilità linguistiche.

Seguendo questa prospettiva, le abilità di persuasione rappresentano una forma particolarmente avanzata di questo processo: persuadere implica infatti sia l'utilizzo del linguaggio orientato a uno scopo, ma anche la capacità di influenzare intenzionalmente gli stati mentali dell'interlocutore adottando le strategie comunicative più adeguate al contesto. Nella sua forma più raffinata, la persuasione richiede di anticipare le possibili reazioni dell'interlocutore e selezionare di conseguenza argomentazioni coerenti col suo stato mentale e adattare il messaggio sulla base del contesto sociale, il tutto monitorando a livello metacognitivo l'efficacia della propria comunicazione.

Nel complesso, la letteratura suggerisce che la Teoria della Mente abbia uno stretto legame con le abilità comunicative avanzate. La capacità di attribuire stati mentali agli altri permette al bambino di utilizzare il linguaggio in modo sempre più flessibile, in modo non letterale e strategico, adattabile alle proprie relazioni sociali. Lo studio delle relazioni tra ToM, pragmatica linguistica e persuasione consente di approfondire i meccanismi cognitivi e comunicativi che sostengono lo sviluppo della competenza sociale durante l'infanzia.

CAPITOLO 2

La persuasione nel linguaggio e nella comunicazione

Gli studi sulla comunicazione e il linguaggio inseriscono gli atti di persuasione all'interno della più ampia area di ricerca della pragmatica, che indaga l'uso effettivo della lingua in contesti concreti. In questo capitolo prenderemo in esame innanzitutto quest'ultima, proponendo alcuni modelli teorici rilevanti e ripercorrendo il suo sviluppo all'interno della maturazione linguistica e cognitiva del bambino. La seconda parte del capitolo esaminerà la persuasione più nel dettaglio, osservandola nel complesso interagire dei suoi ambiti cognitivi, linguistici e sociali, e mostrando come le abilità del bambino di modificare il pensiero e l'azione di un suo interlocutore trovino una origine nelle sue prime interazioni sociali.

2.1 Definizione di pragmatica e modelli teorici rilevanti

La pragmatica è il settore degli studi linguistici che trova la sua area di indagine privilegiata nel rapporto tra i segni e i loro utenti, ovvero di come i segni linguistici vengano utilizzati in relazione a intenzioni, effetti e comportamenti del parlante (Sbisà, 2011). In semiotica, il segno viene definito come un'entità che “sta per qualcos'altro”, ciò che lega indissolubilmente un significante (la forma materiale; per esempio, la parola “frutto”) e un significato (il concetto o l'idea di frutto). Il legame tra significante e significato è sempre arbitrario e stabilito socialmente all'interno di un sistema linguistico, senza alcun legame naturale o necessario; l'inesistenza di un vincolo rigido tra segno e referente permette al primo di essere utilizzato in modo flessibile in contesti diversi, reinterpretabile in base alle intenzioni comunicative e di piegarsi a scopi diversi rispetto a quello letterale. Questa arbitrarietà rende possibili interpretazioni che si discostano dal livello letterale: poiché il significato non emerge unicamente dal segno, questo può essere inferito anche dall'uso che un interprete ne fa in un dato contesto. Il senso di una frase (o parola, sintagma...) emerge dalla negoziazione del significato che avviene tra parlante e ascoltatore. Per esempio, se un professore, guardando l'orologio dice agli studenti “È quasi mezzogiorno”, possiamo dedurre semanticamente che sta semplicemente indicando l'orario, ma a seconda del contesto questo può significare “La lezione sta per finire”, “Non

c'è tempo per fare domande” o “Tra poco dovrete consegnare la verifica”. Il significato effettivo della frase non è riscontrabile solo nella sua analisi semantica, in quanto dipende dal contesto, dall'intenzione del parlante e dalle aspettative condivisa tra parlante e ascoltatore.

Nella stessa ottica, il filosofo statunitense Charles W. Morris (1938) definisce il segno come un veicolo che rinvia a un oggetto e produce un'interpretante: non esiste mai quindi in maniera isolata, ma è sempre in relazione con il segno stesso, ciò a cui rimanda e chi lo interpreta. Morris viene considerato una figura chiave per avere introdotto e definito la pragmatica all'interno della semiotica, agli inizi del XX secolo. La sua visione si caratterizza per il fatto che il contesto non è un elemento accessorio, ma è ciò che permette di chiarire e disambiguare il significato di un enunciato. Nel pensiero morrisiano la pragmatica viene sistematizzata all'interno di uno schema tripartito, come terzo vertice rispetto a sintassi (che si occupa della relazione tra segni) e semantica (ambito della relazione tra segni e oggetti). La pragmatica stessa riguarda, per l'appunto, le relazioni tra segni e interpreti, considerando l'uso dei segni relativamente ai contesti, alle intenzioni del comunicante e agli effetti sul comportamento. In altre parole, è ciò che permette ai comunicanti di utilizzare il linguaggio in modo efficace e appropriato per raggiungere scopi specifici e per comprendere il significato esplicito e implicito degli interlocutori. Nel farlo, essa coinvolge una complessa combinazione di abilità linguistiche, cognitive e sensomotorie che operano di concerto per ottenere una comunicazione efficace.

Sebbene la prima sistematizzazione dello studio della pragmatica derivi dal Morris dei primi anni '30, esso ha subito un rapido sviluppo a partire dagli anni '60 grazie al lavoro di filosofi del linguaggio come Austin, Searl e Grice. Nel seguito di questo paragrafo proveremo a esporre in maniera sintetica alcuni dei modelli teorici più rilevanti, che hanno supportato e accompagnato lo studio della pragmatica in psicologia:

2.1.1 Teoria degli atti linguistici

La teoria degli atti linguistici si fonda sul presupposto che “parlare è agire” (Austin, 1962). Con questa formula, Austin intende comunicare che ogni espressione linguistica non serve solo a descrivere il mondo, ma è una forma di azione sociale intenzionale, un “atto linguistico”. Ogni atto si compone di tre livelli simultanei:

- Atto locutorio: l'azione fisica di emettere suoni, o scrivere parole, che hanno un significato letterale e una struttura grammaticale definita;
- Atto illocutorio: la forza o l'intenzione del parlante sottostante le parole (come promettere, ordinare, scusarsi); questo livello è quello che viene solitamente definito atto linguistico in senso stretto;
- Atto perlocutorio: l'effetto prodotto intenzionalmente o meno sull'ascoltatore (come persuadere, spaventare, ottenere collaborazione).

Searle (1969) riparte dal pensiero di Austin, riorganizzandolo ed espandendolo. Di particolare rilevanza è la sua tassonomia degli atti illocutori, basata sullo scopo dell'atto e sulla relazione tra le parole e il mondo del parlante. Vengono individuate cinque classi fondamentali di atti illocutori:

- Rappresentativi: impegnano il parlante alla verità di quanto affermato o descritto. Per esempio, nell'enunciato “la zuppa è insipida” l'atto ha la funzione di constatare un fatto, e l'impegno del parlante fa riferimento alla disponibilità del parlante, in linea di principio, di accettarne le conseguenze discorsive (per esempio, giustificare l'affermazione, difenderla e ritirarla se si dimostra falsa);
- Direttivi: riguardano tentativi da parte del parlante di indurre l'ascoltatore a fare qualcosa. “Puoi aggiungere un po' di sale alla zuppa?” si fonda sul contenuto implicito che la zuppa è insipida, con l'obiettivo di fare compiere un'azione all'altro

- Commissivi: impegnano il parlante a compiere una futura linea d'azione. Per esempio, con “La prossima volta aggiungerò più sale alla zuppa”, il parlante si assume un impegno rispetto al proprio comportamento futuro
- Espressivi: esprimono lo stato psicologico del parlante relativamente a una determinata situazione o proposizione. Per esempio, “Mi dispiace, ma questa zuppa è insipida” non si limita alla descrizione del fatto ma comunica un atteggiamento soggettivo (disappunto, critica)
- Dichiarativi: sono atti che producono un cambiamento immediato nella realtà sociale o nel mondo esterno in base al contenuto della proposizione espressa. Se per esempio un giudice in un concorso di cucina dice “Dichiaro questo piatto il vincitore della competizione” si basa sull'autorità del parlante (e sulle convenzioni condivise) e crea la nuova realtà (un partecipante diventa vincitore).

Nella teoria degli atti linguistici, la persuasione si colloca principalmente a livello dell'atto perlocutorio. In questo quadro, la persuasione è il successo dell'atto, ossia il raggiungimento dell'obiettivo di indurre una cooperazione nell'interlocutore. Per via del suo collocamento nell'ambito perlocutorio, è interessante sottolineare come la persuasione possa avvenire anche in assenza di intenzionalità; Searle sottolinea come alcune classi di atti illocutori (e quindi intenzionali) siano tuttavia intrinsecamente orientati a produrre persuasione. Si parla in questo caso, generalmente, di atti direttivi (orientati al muovere l'altro a compiere un'azione), ma anche altre classi possono generare persuasione in maniera più o meno intenzionale. Jibreen et al. (2018) inquadrano infatti la persuasione come un “macro-atto”, che può essere raggiunto anche attraverso una serie di “micro-atti” come asserzioni, domande o promesse che non devono necessariamente fare direttamente riferimento alla persuasione per essere efficaci. Qualsiasi atto linguistico che un parlante compie con l'obiettivo di produrre persuasione avviene comunque in un contesto di reciprocità, in cui i segnali dell'ascoltatore (incluso il linguaggio del corpo e altri segnali non verbali o paraverbali) influenzano costantemente le strategie del persuasore. Adottando questa interpretazione, si può rappresentare

l'interazione come un meccanismo fondato su stimolo e risposta, in cui il persuasore fornisce input mediante l'atto linguistico e cerca di generare a livello perlocutorio un output osservabile, sotto forma di cambiamento nei valori, nelle credenze o nel comportamento del destinatario. Il rapporto tra stimolo e risposta non è automatico, ma passa sempre attraverso l'interpretazione pragmatica dell'interlocutore sulla base delle proprie inferenze mediate dal contesto e dalle aspettative condivise. Il destinatario non reagisce meccanicisticamente all'atto linguistico persuasivo, ma lo interpreta. Utilizzando una formula di Sperber et al. (2010), la persuasione viene filtrata, dal lato del destinatario, attraverso la sua vigilanza epistemica. Questo concetto fa riferimento alla capacità cognitiva di valutare la coerenza del messaggio, la sua affidabilità e quella della fonte, per decidere se accettare l'informazione come vera. È una capacità strettamente legata alla Teoria della Mente, in quanto richiede di inferire le intenzioni e gli stati mentali di chi sta parlando.

2.1.2 Modello griceano e principio di cooperazione

Il filosofo e linguista inglese Grice (1975) elabora un modello della pragmatica che si fonda sull'idea che la comunicazione umana sia un'impresa razionale e intrinsecamente collaborativa, guidata dal principio di cooperazione. Questo principio è formulato stilisticamente come una legge, ma è da intendersi come una descrizione del comportamento degli esseri umani in interazione tra loro. Esso stabilisce che *“i partecipanti a una conversazione tendono a conformare il proprio contributo comunicativo a quanto è richiesto, nel momento in cui avviene, dagli scopi condivisi dello scambio comunicativo in cui sono impegnati”* (Grice, 1975). Senza l'assunzione di cooperazione, l'interpretazione degli enunciati diventerebbe arbitraria. Se i parlanti seguono questo principio, e si aspettano che venga seguito anche dai loro interlocutori, possono individuare e interpretare i significati non letterali che i parlanti intendono comunicare. Per chiarire come gli esseri umani comunicano in questo modo, Grice delinea quattro massime che gli interlocutori tendono a osservare per essere considerati cooperativi:

- Massima della qualità: sii veritiero (*be true*). Invita a essere veritieri, non dire ciò che si crede falso o per cui non si hanno prove adeguate
- Massima della quantità: sii il più informativo possibile, ma non più del necessario (*be as informative as you can, but no more informative*). Richiede di rendere il proprio contributo tanto informativo quanto richiesto dagli scopi dello scambio, ma senza aggiungere elementi superflui
- Massima della pertinenza (o relazione): sii pertinente (*be relevant*). Suggerisce di fornire contributi che siano pertinenti al contesto del discorso
- Massima del modo: sii chiaro, conciso, non ambiguo (*be clear, brief and orderly*). Esorta a evitare ambiguità nell'esposizione.

Come sottolineato per l'uso del termine "principio", Grice utilizza la parola massima per indicare un principio orientativo, che può essere sospeso, aggirato o violato. Esso è valido in condizioni "normali", ma non in modo assoluto. In altre parole, come il principio di cooperazione le massime sono da intendersi come descrittive, non prescrittive; sono fondate su una razionalità pratica, e anche la loro (apparente) violazione rappresenta una risorsa dalla quale il parlante può attingere senza che la comunicazione fallisca. Grice spiega questo meccanismo con il concetto di implicatura conversazionale: nel momento in cui un parlante sembra violare palesemente una regola, l'ascoltatore, partendo dal presupposto che il parlante sia comunque cooperativo, avvia un processo inferenziale per recuperare un significato che va oltre quello letterale dell'enunciato (Schneider & Ifantidou, 2020). Se per esempio una persona commenta l'arrivo di un amico in ritardo dicendo "Puntuale come sempre!", viene violata la massima della qualità (l'affermazione non è veritiera); se l'ascoltatore mantiene che il principio di cooperazione stia venendo rispettato, deduce che ci sia un significato implicito (implicatura) per dare un senso all'interazione. In questo caso, l'inferenza pragmatica più logica è che il parlante abbia detto qualcosa di palesemente falso per comunicare un atteggiamento critico, in tono sarcastico.

Ai fini di questo lavoro, è interessante delineare la distinzione tra manipolazione e persuasione. Nella cornice teorica di Grice, questa risiede principalmente nella trasparenza dell'intenzione comunicativa e nel modo in cui vengono gestite massime conversazionali e principio di cooperazione. Nella persuasione, il parlante agisce affinché l'ascoltatore produca una determinata risposta (cambiamento di credenza o azione) e tale successo dipende proprio dal fatto che l'ascoltatore riconosca apertamente l'intenzione del parlante di convincerlo. In questo caso, le violazioni delle massime sono sfruttate per generare un'implicatura; il parlante vuole che l'ascoltatore noti la deviazione dalla norma per inferire un significato desiderato, che porti alla conclusione persuasiva. Un esempio può chiarire questo punto: considerando il fatto che già a 8 anni i bambini iniziano a usare strategie griceane sofisticate per persuadere i genitori (Schneider & Ifantidou, 2020), immaginiamo uno scenario in cui un bambino desidera che i genitori acquistino un giocattolo particolarmente costoso. Invece che chiedere direttamente quest'ultimo (un atto direttivo che potrebbe incontrare resistenza), il bambino inquadra la proposta in termini di conoscenza condivisa e cooperazione, dicendo: "Quanto costa questo? Molto, vero? E quest'altro?". Così facendo, il bambino sta utilizzando la domanda per guidare l'interlocutore verso una conclusione desiderata, attraverso una sequenza di atti che mascherano l'intenzione impositiva iniziale e rendendo la cooperazione più probabile. La persuasione non si muove nel campo della menzogna, ma piuttosto agisce una manipolazione razionale del terreno comune delle logiche e conoscenze condivise (*common ground*). L'ascoltatore, dal canto suo, deve stabilire una propria "regola di persuasione", ovvero individuare le condizioni soggettive per cui è accettabile modificare il terreno comune e svolgere l'azione che l'interlocutore desidera (per esempio "mi faccio convincere se il costo del giocattolo non supera una certa cifra" (Airenti et al., 1993).

Se nella persuasione il successo dipende proprio dal fatto che l'ascoltatore riconosca apertamente le violazioni e le intenzioni sottostanti, il manipolatore agisce invece con l'intenzione di produrre una risposta sperando attivamente che l'ascoltatore non riconosca l'intenzione sottostante di ingannarlo. Scoprire l'intenzione manipolatoria determina in questo caso il fallimento dell'atto (Airenti et al., 1993; Bara et al., 1999). La manipolazione consiste quindi in una violazione premeditata e nascosta

delle regole di sincerità; il manipolatore simula la sua adesione al principio di cooperazione affinché l'ascoltatore utilizzi i normali processi inferenziali, e spera che nel farlo sia guidato verso una conclusione falsa senza accorgersi della corruzione della base epistemica di partenza (Foster, 1990).

In sintesi, mentre la persuasione è un atto comunicativo che considera l'intento di influenzare come mutualmente riconosciuto, in una dinamica di "gioco comportamentale" (Airenti et al., 1993), la manipolazione è un fallimento della cooperazione comunicativa in cui la vera intenzione del parlante deve restare privata e invisibile per raggiungere il successo.

Per concludere, i modelli pragmatici presi in esame mostrano come la persuasione non possa essere ridotta a una trasmissione lineare di contenuti linguistici. Questa si articola piuttosto come un processo comunicativo complesso, fondato sull'interpretazione delle intenzioni e delle conoscenze e aspettative reciproche degli interlocutori. I significati emergono dunque dall'interazione tra parlante e ascoltatore, e dalla capacità di entrambi di inferire stati mentali e intenzioni comunicative.

Anche dal punto di vista linguistico, la persuasione appare strettamente collegata a competenze cognitive e sociali più ampie. Questa abilità assume particolare importanza nello sviluppo del bambino, che acquisisce progressivamente la capacità di comprendere che gli altri possiedono stati mentali e punti di vista diversi dai propri.

2.2 Sviluppo delle competenze pragmatiche in infanzia

Studiare lo sviluppo pragmatico del bambino richiede di spostare l'attenzione dai confini logico-filosofici della linguistica per orientare l'indagine verso una complessa architettura socio-cognitiva composta da una fitta rete di abilità interdipendenti. Centrale in questa indagine è il concetto di paradosso ontogenetico: il termine indica la peculiarità dello sviluppo del linguaggio per la quale la funzione comunicativa precede la forma linguistica o, in altre parole, il fatto che il bambino sia dai primi mesi di vita in grado di mostrare competenze comunicative intenzionali e orientate all'altro,

prima ancora di avere acquisito i sistemi formali della grammatica o del lessico. Le fasi preverbalì sono caratterizzate da quella che è stata definita “pura pragmatica” (Stephens & Matthews, 2014): l’infante inizia a comunicare intenzionalmente prima ancora di possedere parole, conferendo alla pragmatica una priorità logica e una centralità nello sviluppo delle abilità comunicative. Empiricamente, questo legame è stato dimostrato da autori come Brooks & Meltzoff (2005) e Mundy et al., (2007), che individuano in alcune abilità pragmatiche dei primi mesi di vita valore predittivo per altre competenze linguistiche come la futura ampiezza del vocabolario.

2.2.1 Fase diadica (0-9 mesi)

In questo stadio dello sviluppo, l’interazione è centrata sulla relazione tra infante e caregiver, e non è ancora orientata a un’entità esterna. La diade poggia sul costrutto di intersoggettività primaria (Trevarthen & Aitken, 2001), ovvero la capacità dell’essere umano di stabilire un legame affettivo ed entrare in sintonia emotiva ed espressiva con il caregiver. Come già presentato nel primo capitolo di questo elaborato, il bambino ha un ruolo tutt’altro che passivo nelle sue prime interazioni significative e assume un ruolo fondamentale nel determinare l’influenza reciproca all’interno della diade (per esempio con l’imitazione facciale). Uno dei contributi fondamentali del caregiver è individuabile nel meccanismo dello *scaffolding* (impalcatura; Clegg & Legare, 2016): i genitori tendono spontaneamente e creativamente ad ascrivere intenzionalità ai segnali involontari del bambino, trattandoli come veri e propri turni conversazionali. Questa cornice proto-conversazionale è mediata anche dallo specifico linguaggio e tono tipico del *motherese* (“mammese”, la modalità linguistica caratterizzata da tono affettuoso e melodico che gli adulti utilizzano istintivamente per rivolgersi a neonati e bambini piccoli; Saint-Georges et al., 2013) e da segnali ostensivi come il contatto visivo diretto.

Questa struttura socio-cognitiva diadica prepara il terreno per la cosiddetta “rivoluzione dei nove mesi” (Stephens & Matthews, 2014), caratterizzata dall’emergere dell’attenzione congiunta che permette l’apertura della comunicazione al mondo esterno.

2.2.2 Fase triadica (9-18 mesi)

Dai 9 mesi, il bambino e l'adulto non rispondono più solo l'uno all'altro, ma iniziano a comunicare anche *riguardo* un'entità terza (oggetti, eventi, persone...). La rivoluzione dei nove mesi segna una discontinuità qualitativa rispetto alla fase precedente. Il meccanismo centrale di questa transizione è individuabile nell'attenzione congiunta, nell'abilità di coordinare la propria attenzione con quella di un altro individuo in riferimento a un elemento condiviso del mondo (Carpenter et al., 1998). Questa abilità emerge gradualmente a partire da altre capacità del bambino come il *gaze following*, la risposta ai gesti referenziali del caregiver. L'emergere del *pointing* e la distinzione tra quello imperativo e quello dichiarativo (Bates et al., 1975) assume particolare significato nel contesto dello sviluppo pragmatico: mentre il primo ha una funzione strumentale (il bambino indica per ottenere un oggetto desiderato), il secondo ha funzione espressiva e di condivisione, segnalando la volontà di richiamare l'attenzione dell'altro su qualcosa di interesse comune. Il *pointing* dichiarativo viene pertanto considerato un importante indicatore emergente della comprensione dell'intenzionalità altrui (Baron-Cohen, 1989). Il costrutto di intersoggettività secondaria fornisce un substrato teorico per la comprensione di questa abilità emergente: il bambino inizia in questo periodo a integrare in un unico frame comunicativo la consapevolezza dell'altro come agente intenzionale e la condivisione di un referente esterno. Questa abilità presuppone, e consolida allo stesso tempo, quella che Tomasello et al. (1999) chiamano "comprensione degli altri come agenti intenzionali", ovvero il riconoscimento che le azioni altrui sono orientati da scopi e motivazioni. In questo periodo si osserva inoltre un progressivo raffinamento della sensibilità contestuale del bambino, che non si limita a produrre gesti o vocalizzazioni ma calibra la propria comunicazione in funzione dello stato attentivo e della risposta del caregiver.

Tra i 14 e i 18 mesi, la comunicazione triadica si consolida attraverso la capacità del bambino di monitorare il terreno comune (*common ground*; Clark & Brown, 2006): già a 14 mesi, il bambino manifesta forme precoci di sensibilità alle esperienze condivise con l'interlocutore, usate anche per

risolvere ambiguità referenziali. I gesti deittici (come il *pointing*) non vengono sostituiti ma integrati in combinazioni gesto-parola che fungono da supporto fondamentale per l'emergere del lessico produttivo (Iverson & Goldin-Meadow, 2005). Entro i 18 mesi emergono inoltre le prime strategie di riparazione comunicativa: quando i loro tentativi comunicativi (verbali o non verbali) si scontrano con un fallimento di comprensione da parte del caregiver, i bambini tendono a ripetere il segnale, elaborarlo attraverso il gesto, la modulazione del volume, o ricorrendo a un segnale alternativo (Golinkoff & Gordon, 1988). Si osserva inoltre in questa fase un cambiamento qualitativo nella prosodia, che evolve da una base prettamente affettiva verso un uso intenzionale e linguistico che fa da "segnaposto" per gli atteggiamenti proposizionali prima della piena maturazione sintattica (Snow & Balog, 2002).

In conclusione, l'analisi dello sviluppo pragmatico nel periodo compreso tra la nascita e i 18 mesi delinea un percorso evolutivo in cui la competenza sociale e comunicativa precede e prepara sistematicamente l'ingresso nel linguaggio convenzionale. La progressione dalla fase diadica a quella triadica (dall'intersoggettività primaria all'attenzione congiunta, dal proto-imperativo al *pointing* dichiarativo, dalla protoconversazione alla riparazione comunicativa) testimonia come il bambino costruisca attivamente, ben prima di padroneggiare qualsiasi forma linguistica, un'architettura pragmatica sofisticata e funzionalmente orientata. In questa prospettiva, la produzione delle prime parole non rappresenta un inizio assoluto, ma l'approdo funzionale di una solida impalcatura socio-cognitiva già operante, confermando il paradosso ontogenetico con cui si è aperta questa analisi: la capacità di usare la lingua per agire nel mondo sociale non è una conquista tardiva, ma il prerequisito biologico e cognitivo indispensabile per ogni successiva acquisizione morfosintattica.

2.2.3 Età prescolare (3-6 anni)

Tra i 2 e i 5 anni si assiste a una fase di transizione cruciale in cui il bambino passa da una pragmatica pura fondata su gesti e routine a un uso sofisticato e diversificato del linguaggio conversazionale. Durante questo periodo, i bambini imparano a integrare le crescenti abilità linguistiche (lessico e

sintassi) con una comprensione sempre più profonda degli stati mentali altrui (Teoria della Mente) e delle norme sociali.

Le principali tappe evolutive sono individuabili, secondo Zufferey (2020), in cinque aree tematiche:

1. Comunicazione referenziale e prospettiva: indica la capacità del parlante di selezionare espressioni linguistiche che permettano all'interlocutore di identificare in modo univoco un referente del mondo esterno. Questa abilità non è una mera operazione di etichettatura, ma un'attività sociale e cooperativa che richiede costante monitoraggio dello stato mentale e delle conoscenze dell'altro (*common ground*). Per esempio, tra i 2 e i 3 anni il bambino adatta il carico informativo della propria produzione linguistica sulla base della prospettiva vista dall'altro aggiungendo descrizioni verbali più dettagliate per indicare al genitore un giocattolo nascosto a insaputa di quest'ultimo (O'Neill, 1996). Lo sviluppo referenziale si sviluppa con modalità strettamente interconnesse alla maturazione della ToM e delle funzioni esecutive. In particolare, il controllo inibitorio emerge come predittore robusto della capacità del bambino di sopprimere la propria prospettiva egocentrica per tenere conto delle limitazioni cognitive del proprio interlocutore (Nilsen & Graham, 2009).
2. Conversazione e monitoraggio: per conversare, il bambino deve apprendere un set di abilità e convenzioni altamente specializzate. La gestione dei turni conversazionali è supportata da processi cognitivi che permettono ai parlanti di anticipare la fine dell'enunciato altrui, e contemporaneamente di pianificare la propria risposta per minimizzare il divario temporale tra un turno e l'altro (Stivers et al., 2009). Sebbene le fondamenta per questa abilità vengano gettate sin dalle prime protoconversazioni con i caregiver, lo sviluppo verso la maturazione di questa interazione prosegue costantemente durante l'età prescolare. Verso i 3 anni e mezzo, in particolare, si assiste a un passaggio da una contingenza temporale, grazie alla quale il bambino reagisce semplicemente agli stimoli in tempo reale, a una contingenza semantica, in cui i bambini iniziano a utilizzare i propri turni non solo per convalidare l'enunciato

precedente ma anche per aggiungere nuove informazioni semanticamente pertinenti al tema della conversazione (Harkness, 1988). Le abilità di monitoraggio sono essenziali sia per rendersi conto dei propri errori sia per risolvere eventuali fallimenti comunicativi nelle interazioni. Entro i 5 anni, i bambini acquisiscono esperienza e competenza nel prevenire i malintesi, mostrando sensibilità verso le necessità informative dell'altro, un'abilità strettamente legata alla maturazione delle funzioni esecutive e della ToM (Matthews et al., 2018). Dai 3-4 anni i bambini iniziano inoltre a mostrare preferenza per le fonti considerate attendibili, mostrando una prima forma di vigilanza epistemica (Sperber et al., 2010).

3. Inferenze e implicature: entro i 5 anni emergono diverse competenze inferenziali che consentono la comprensione di alcune implicature conversazionali (ovvero enunciati che violano il principio di cooperazione di Grice), sebbene lo sviluppo di tali abilità prosegua durante l'età scolare. Le evidenze empiriche indicano che questa capacità si sviluppa in modo non uniforme e graduale; i bambini di 2-3 anni mostrano una sensibilità di base al contesto, che gli permette di interpretare richieste come "Puoi passarmi il sale?" non a livello letterale ma come atto direttivo, e di adattare le proprie produzioni verbali in funzione dell'interlocutore (Shatz & Gelman, 1973). Le implicature scalari (ovvero inferenze per cui l'uso di un termine semanticamente debole, come "alcuni", implica la negazione di un termine semanticamente più forte, come "tutti") risultano tuttavia di più difficile comprensione a questa età. Questo pattern è stato interpretato come evidenza di uno sviluppo in cui le capacità semantiche precedono il pieno controllo delle operazioni inferenziali di ordine superiori richieste dal ragionamento pragmatico (Noveck, 2001).
4. Linguaggio non letterale: a queste età il bambino inizia a sviluppare una comprensione del linguaggio non letterale, che comprende fenomeni come l'umorismo e la metafora. Lo sviluppo del primo ha origine già dal primo anno di vita, ed è sostenuto dalla capacità del bambino di leggere le intenzioni comunicative dell'adulto, e di distinguere attraverso segnali come il riso o una specifica prosodia un atto scherzoso da un errore o una violazione

involontaria delle norme conversazionali (Semrud-Clikeman & Glass, 2010). Forme precoci di comprensione e produzione della metafora iniziano a manifestarsi nella prima infanzia, con i primi segni emergenti intorno ai 3 anni (Cameron, 1996). Il successo in questi domini è ancora una volta strettamente legato all'evoluzione della ToM.

5. Atti linguistici e persuasione: il bambino impara in questo periodo a non utilizzare il linguaggio solo come descrittore della realtà, ma anche come modalità per agire deliberatamente su di essa. Nel quadro della teoria degli atti linguistici (Searle, 1969), già a partire dai 2 anni e mezzo i bambini producono un numero di richieste paragonabile a quello dei bambini più grandi, avvalendosi di una gamma diversificata di forme linguistiche che include le prime strutture telegrafiche (es: "voglio bambola") progressivamente sostituite da costruzioni sintatticamente più elaborate. Entro il terzo anno di vita emerge la capacità di associare diverse forze illocutorie a una medesima forma sintattica, permettendo al bambino di comprendere e reagire appropriatamente ad atti linguistici indiretti convenzionalizzati, come le domande direttive del tipo "Puoi darmi la macchinina?". Questa precocità suggerisce il possesso di una competenza socio-cognitiva che precede la piena maturazione morfosintattica, consentendo al bambino di impiegare il linguaggio per scopi informativi e relazionali ben prima che il sistema formale sia acquisito nella sua interezza. Lo sviluppo delle abilità persuasive rappresenta, in questa prospettiva, una delle manifestazioni più complesse delle competenze pragmatiche che emergono durante la fase prescolare: la persuasione si configura come un macro-atto comunicativo che orchestra diversi micro-atti (asserzioni, promesse, domande retoriche) al fine di produrre un determinato effetto perlocutorio nel destinatario. Sebbene la persuasione in senso griceano (fondata sul riconoscimento reciproco dell'intenzione comunicativa; Grice, 1957) raggiunga la sua piena maturazione in fasi successive, tra i 4 e i 5 anni i bambini mostrano già tattiche persuasive sofisticate nelle interazioni spontanee. In contesti ad alta motivazione personale, come il tentativo di convincere un genitore ad acquistare un oggetto desiderato, i bambini di 5 anni sono in grado

di anticipare e gestire le obiezioni dell'adulto, calibrando il livello di cortesia in modo proporzionale alla onerosità della richiesta (Schneider & Ifantidou, 2020). Questa competenza strategica presuppone la capacità di monitorare il common ground condiviso con l'interlocutore e di inquadrare le proprie proposte in termini cooperativi, gettando le basi per quella razionalità comunicativa che caratterizzerà gli scambi argomentativi dell'età scolare.

2.2.4 Età scolare (6 anni e oltre)

Il periodo scolare rappresenta una fase di consolidamento e affinamento in cui le competenze pragmatiche raggiunte in età prescolare vengono integrate in strutture cognitive di ordine superiore. Tra le acquisizioni socio-cognitive più rilevanti di questa fase vi è il consolidamento della ToM di secondo ordine, che consente di rappresentare non solo gli stati mentali altrui ma le rappresentazioni che gli altri hanno degli stati mentali di terzi. Questo passaggio non comporta la comparsa di domini del tutto nuovi, ma si assiste una trasformazione qualitativa delle abilità già descritte, che raggiungono progressivamente livelli di complessità e flessibilità comparabili a quelli adulti (sebbene il processo di maturazione prosegua attraverso l'adolescenza).

Sul piano del linguaggio non letterale, la comprensione dell'ironia verbale (già emersa in forma elementare verso i 5 anni) si consolida tra i 6 e gli 8 anni, quando il bambino diventa in grado di cogliere che il parlante afferma qualcosa di diverso da ciò che crede e l'intenzione comunicativa sottostante, che si tratti di critica, scherno o affetto (Winner & Gardner, 1993). La produzione di enunciati ironici compare intorno ai 6 anni, ma le forme più variegate e contestualmente calibrate si sviluppano fino alla tarda infanzia. Analogamente, sebbene la comprensione della metafora in contesto sia già presente in età prescolare (con i primi segnali emergenti intorno ai 3 anni), la capacità di operare su di essa in modo riflessivo e metalinguistico, spiegandone verbalmente il significato, non si stabilizza prima dei 10 anni (Cameron, 1996).

Rispetto agli atti linguistici complessi, la padronanza delle promesse (che rientra nella classe degli atti commissivi; Searle, 1969) segue una traiettoria particolarmente prolungata. Fino ai 9 anni i

bambini tendono a valutarne la presenza sulla base dell'esito dell'azione piuttosto che dell'intenzione del parlante; la sensibilità alla condizione essenziale (ovvero l'obbligo che il parlante si assume nei confronti del destinatario) si consolida intorno ai 9 anni, mentre la comprensione che la promessa debba riferirsi necessariamente a un'azione futura raggiunge stabilità solo tra gli 11 e i 13 anni. Le strategie persuasive, già osservabili in forma elementare nei bambini di 4-5 anni, subiscono in questo periodo una trasformazione qualitativa: verso gli 8 anni i bambini imparano a guidare l'interlocutore verso una conclusione desiderata attraverso domande retoriche e inquadrature cooperative, come già illustrato nell'esempio del giocattolo presentato nella sezione precedente (Schneider & Ifantidou, 2020), abbandonando progressivamente le forme direttive e imperative tipiche dell'età prescolare.

Sul piano inferenziale, la derivazione delle implicature scalari raggiunge una stabilità intorno ai 7 anni, quando il bambino smette di tollerare sistematicamente enunciati sotto-informativi che un adulto rifiuterebbe come pragmaticamente anomali (Noveck, 2001). Le competenze di monitoraggio e riparazione comunicativa, anch'esse già tracciate nelle fasi precedenti, si affinano significativamente: tra i 5 e i 7 anni i bambini iniziano ad aggiungere informazioni nuove in risposta a richieste di chiarimento, superando la strategia della mera ripetizione del segnale; verso i 9 anni acquisiscono la capacità di gestire fallimenti comunicativi complessi tornando strategicamente al punto originale del malinteso.

Un dominio di maturazione tipicamente scolare è quello della vigilanza epistemica (già introdotta nel come capacità di valutare la coerenza e l'affidabilità delle fonti di informazione; Sperber et al., 2010), che in questa fase si affina sul piano sia cognitivo che linguistico. Verso i 6 anni i bambini riconoscono l'inferenza come fonte legittima di conoscenza, ma solo nel corso dell'età scolare diventano progressivamente capaci di distinguere il diverso peso epistemico di fonti e processi inferenziali differenti, attribuendo maggiore affidabilità alle conclusioni logicamente fondate rispetto a semplici congetture (Koenig & Harris, 2005; Mills, 2013). La piena padronanza del sistema evidenziale (il repertorio linguistico che marca come un'informazione è stata acquisita, distinguendo ad esempio tra

percezione diretta, inferenza e testimonianza) continua a svilupparsi durante l'età scolare e può consolidarsi solo in adolescenza, parallelamente al perfezionamento della capacità metacognitive e pragmatiche (Fitneva, 2010; Papafragou et al., 2007)

2.3 Persuasione: aspetti linguistici, cognitivi e sociali

La persuasione costituisce un fenomeno comunicativo complesso e pervasivo delle interazioni umane. Come già anticipato nella prima parte di questo capitolo, essa non si riduce a un atto linguistico isolato, ma si configura come un macro-atto comunicativo che si poggia su una molteplicità di micro-atti al fine di produrre un effetto perlocutorio duraturo sul destinatario. In particolare, l'obiettivo della persuasione è generalmente quello di modificare una credenza, un atteggiamento o una linea di azione (Jibreen et al., 2018).

Rispetto alla manipolazione, che condivide con la persuasione l'obiettivo di influenzare l'interlocutore, la persuasione si distingue per la trasparenza dell'intenzione comunicativa, e il suo successo dipende proprio dal fatto che l'ascoltatore riconosca apertamente il tentativo di convincimento e scelga liberamente di aderirvi, nel contesto che Airenti et al. (1993) definiscono "gioco comportamentale" cooperativo. La persuasione si gioca dunque su un terreno comune, e utilizza gli strumenti della negoziazione del significato e del dialogo simmetrico.

Quello della persuasione è un ambito di studi particolarmente interessante per la psicologia dello sviluppo per via della sua natura multidimensionale: essa deriva da un'interazione di componenti linguistiche, cognitive e sociali.

Sul piano linguistico, il persuasore si trova di fronte alla sfida di selezionare e orchestrare forme verbali appropriate al contesto dell'interazione e in funzione dell'effetto desiderato (atti direttivi, implicature, cortesia, strutture argomentative...).

Sul piano cognitivo, persuadere efficacemente richiede la capacità di modellare gli stati mentali dell'interlocutore anticipandone le possibili risposte, monitorare il terreno comune mediante le competenze di mentalizzazione e monitorare il proprio atteggiamento sfruttando al meglio le proprie funzioni esecutive.

Infine, sul piano sociale, il persuasore deve orientarsi all'interno di una rete di relazioni e norme più o meno asimmetriche, tenendo conto di variabili come autorità, status, potere o familiarità, che condizionano la scelta delle strategie e la loro ricezione da parte del destinatario.

Questi tre piani operano contemporaneamente e si modificano reciprocamente nell'atto persuasivo: la competenza linguistica, per esempio, fornisce gli strumenti formali attraverso cui le intenzioni cognitive assumono una forma comunicativa, mentre il contesto sociale determina quali strategie sono da ritenersi appropriate ed efficaci in una data interazione.

2.3.1 Aspetti linguistici della persuasione

Sul piano linguistico, la comunicazione persuasiva avviene mediante l'interazione di una gamma di risorse formali del parlante, selezionate e combinate strategicamente in funzione del contesto interazionale e dell'effetto perlocutorio desiderato.

Nel quadro searliano della teoria degli atti linguistici (Austin, 1962; Searle, 1969), la persuasione si colloca infatti primariamente a livello dell'atto perlocutorio, ma trova la sua realizzazione privilegiata attraverso gli atti direttivi che orientano l'interlocutore al compimento di un'azione, e all'aumentare del livello di sofisticazione della comunicazione, attraverso forme indirette in grado di mascherare la forza illocutoria dell'atto dietro una struttura sintattica apparentemente neutra. In un esempio di Brown & Levinson (1987) possiamo individuare un caso paradigmatico di come la persuasione linguistica operi attraverso la dissimulazione della forza direttiva: una richiesta indiretta convenzionalizzata del tipo "Potresti aprire la finestra?", che appare nella forma sintattica di una domanda sulle capacità del destinatario, presenta in realtà in modalità mascherata una forza illocutoria direttiva, che nessun parlante competente interpreterebbe altrimenti. Lo scarto tra forma e funzione è

sistematico e convenzionalizzato, fondato sul processo inferenziale che il destinatario compie automaticamente a partire dal contesto e dalle aspettative conversazionali condivise. La mitigazione della direttività mediante l'appello a strategie indirette è parte costitutiva della persuasione a livello pragmatico-linguistico: ha infatti la funzione di abbassare la resistenza del destinatario, preservandone un'apparente autonomia, e riducendo la minaccia implicita all'immagine sociale (quello che Brown & Levinson chiamano un *face threatening act*) e aumentando al contempo la probabilità di ottenere cooperazione.

Un secondo livello di analisi delle caratteristiche linguistiche della persuasione riguarda il suo rapporto con l'implicatura conversazionale. Come già illustrato, il modello griceano prevede che i parlanti possano sfruttare la violazione apparente delle massime conversazionali per veicolare significati che vanno oltre il contenuto letterale dell'enunciato. Nel contesto della persuasione, questo meccanismo assume una forma strategica specifica, attraverso la quale il parlante può scegliere deliberatamente, per esempio, di violare la massima di quantità (fornendo meno informazioni di quante ne sarebbero attese) o quella di relazione (per orientare le inferenze dell'interlocutore verso una conclusione desiderata senza tuttavia affermarlo esplicitamente. Questo risulta particolarmente efficace in quanto essendo il destinatario stesso a costruire autonomamente l'inferenza, la conclusione raggiunta tende a essere percepita come propria piuttosto che imposta dall'esterno, riducendo la resistenza al cambiamento attitudinale (Sperber et al., 2010). L'implicatura diventa quindi sia uno strumento di comprensione del discorso altrui che una risorsa attiva sfruttabile dal persuasore abile.

La persuasione non si limita a pochi scambi di enunciati, ma si inserisce generalmente all'interno di una più ampia struttura argomentativa. La comunicazione persuasiva più efficace si dispiega tipicamente in una sequenza organizzata di atti linguistici, che includono la presentazione di una tesi il sostegno mediante argomentazioni, la gestione delle obiezioni anticipate e la formulazione di una conclusione (Macagno & Walton, 2008). La struttura argomentativa è regolata da norme di coerenza e pertinenza che il parlante deve sapere rispettare (o violare strategicamente) per mantenere la

credibilità e la forza persuasiva del proprio discorso. La competenza argomentativa richiede dunque un'estensione della pragmatica che tenga conto delle aspettative, credenze e stati epistemici dell'interlocutore, come proposto da Mercier & Sperber (2011). Gli autori osservano, a partire da una prospettiva evolutiva sulla capacità argomentativa, che la capacità di produrre e valutare argomenti si sia sviluppata filogeneticamente come meccanismo sociale di gestione della persuasione e della vigilanza epistemica all'interno del gruppo. La struttura argomentativa non è dunque riducibile alla correttezza logica degli argomenti impiegati, e dipende piuttosto, in misura determinante, dalla capacità del parlante di calibrare il proprio contributo sugli stati epistemici e sulle aspettative dell'interlocutore. L'argomentazione persuasiva rende dunque indissociabile, in questa prospettiva, l'analisi della struttura del discorso da quella delle strategie di gestione della relazione interpersonale.

È proprio questa sensibilità contestuale e relazionale a rendere la persuasione un fenomeno distinto e maggiormente sofisticato rispetto alla semplice pressione comunicativa. Nel già menzionato quadro di Brown & Levinson (1987), ogni atto persuasivo comporta per definizione una “minaccia alla faccia negativa” del destinatario (ovvero il desiderio di quest'ultimo di non subire imposizioni); il persuasore deve pertanto ricorrere a strategie di mitigazione che bilancino l'efficacia dell'atto con il mantenimento della relazione. Brown e Levinson individuano in questo ambito una serie di “marcatori di incertezza” che arricchiscono l'arsenale del persuasore, attenuando la forza della richiesta. Di questa categoria fanno parte, per esempio, forme interrogative, funzionali e modali, aggiunta di giustificazioni esplicite, e ricorso a minimizzatori lessicali. Questi strumenti sono utilizzati in modi diversi a seconda della strategia persuasiva più opportuna, tendenzialmente selezionata sulla base di una serie di fattori sociali e interpersonali come la caratteristica della relazione e dal grado di asimmetria di potere tra i parlanti. Il persuasore potrà quindi optare per strategie “di cortesia positiva”, orientate alla valorizzazione della solidarietà e dell'appartenenza condivisa, o “di cortesia negativa”, orientate al rispetto dell'autonomia e della distanza sociale.

Va infine considerato il ruolo che le risorse paraverbali e prosodiche hanno nell'efficacia dell'atto persuasivo. Il tono, ritmo e intensità vocale e le pause veicolano informazioni pragmaticamente rilevanti sull'atteggiamento del parlante, sulla forza illocutoria dell'atto e sul tipo di risposta attesa. Nella comunicazione persuasiva, la prosodia tende a distinguersi da quella utilizzata in contesti descrittivi per specifici pattern di intonazione ascendente, ritmo rallentato in corrispondenza degli elementi salienti e uso strategico del silenzio come strumento di pressione implicita (Kišiček, 2018). Questi elementi sono inoltre combinati con la gestualità e il ritmo, componendo un sistema multimodali attraverso cui la persuasione prende forma nella comunicazione faccia a faccia.

2.3.2 Aspetti cognitivi della persuasione

La dimensione cognitiva della persuasione riguarda l'insieme dei processi mentali che il parlante deve attivare per costruire e adattare il proprio messaggio, nonché quelli che il destinatario mobilita per interpretarlo, valutarlo e decidere se aderirvi. Questi processi si integrano dinamicamente nel corso dell'interazione, rendendo la persuasione un'attività cognitivamente onerosa che richiede il coordinamento simultaneo di più sistemi funzionali.

Una delle funzioni cognitive più implicate nella persuasione, la Teoria della Mente, verrà presa in esame più nel dettaglio nel terzo capitolo della presente tesi. Sottolineiamo comunque come la ToM svolga una funzione duplice e speculare: dal lato del persuasore, essa consente di modellare la rappresentazione mentale del destinatario e di adattare il proprio messaggio in funzione di questo modello; dal lato del destinatario, permette di riconoscere l'intenzione comunicativa del parlante come distinta dal contenuto proposizionale dell'enunciato, condizione necessaria per poter valutare criticamente il tentativo di influenza ricevuto. La persuasione richiede per tanto una ToM di secondo ordine: figurarsi cosa pensa l'interlocutore non è sufficiente, ma è necessario rappresentarsi cosa l'interlocutore pensa che io pensi, e calibrare il messaggio di conseguenza (Lonigro et al., 2017). In questa prospettiva, la nozione di *common ground* (Clark & Brown, 2006) è individuabile come un costrutto che si colloca a cavallo tra la dimensione cognitiva e quella pragmatica: essa viene definita

primariamente come una rappresentazione mentale condivisa (un costrutto che riguarda ciò che i parlanti *credono* di condividere) e costituisce al contempo la base epistemica su cui l'atto comunicativo si fonda. Nel contesto persuasivo, il *common ground* assume rilevanza strategica in quanto, se inquadrato competentemente, consente di identificare i presupposti e le premesse che l'interlocutore è già disposto ad accettare. Sfruttare il terreno condiviso è perciò utile nella selezione degli argomenti da presentare, in quanto questi possono essere inquadrati coerentemente con le credenze dell'interlocutore per rendere la conclusione desiderata più desiderabile. Questa operazione, descritta da Airenti et al. (1993) come “manipolazione razionale del *common ground*”, si distingue dalla manipolazione in senso proprio in quanto non corrompe la base epistemica condivisa, ma la utilizza in modo trasparente come risorsa argomentativa.

Anche le funzioni esecutive giocano un ruolo rilevante nella comunicazione persuasiva. In particolare, il controllo inibitorio rappresenta una funzione che consente al persuasore di sopprimere risposte comunicative automatiche (come la formulazione diretta e impositiva di una richiesta) a favore di altre più elaborate e contestualmente appropriate. La flessibilità cognitiva permette d'altro canto di aggiornare in tempo reale il modello e le strategie adottate in risposta a segnali di resistenza o di accordo nel corso dell'interazione. Queste due componenti delle funzioni esecutive costituiscono predittori della competenza comunicativa in generale, e in particolare della capacità di decentramento prospettico necessaria per adattare il proprio messaggio agli stati mentali altrui (Gillis & Nilsen, 2014; Nilsen & Graham, 2009).

Il modello della rilevanza di Sperber & Wilson (1986) fornisce un contributo teorico rilevante nell'indagine degli aspetti cognitivi della persuasione. Secondo il modello, la comunicazione umana si fonda sul principio di massimizzazione della pertinenza degli stimoli elaborati, ovvero è orientata a cercare il massimo effetto cognitivo con il minimo sforzo di elaborazione. Nel contesto della persuasione, adottare questo principio significa che un messaggio persuasivo sarà tanto più efficace quanto questo riuscirà a produrre effetti cognitivi rilevanti (modificare credenze, risolvere

incongruenze, confermare aspettative...) in maniera bilanciata rispetto allo sforzo elaborativo necessario da parte del destinatario. Il persuasore competente costruisce il proprio messaggio in modo da rendere accessibile e rilevante la conclusione desiderata, riducendo la distanza inferenziale che il destinatario deve percorrere per raggiungerla (Rohan et al., 2018). Questo processo implica inoltre un sofisticato uso delle proprie capacità metacognitive: il persuasore ha il compito di simulare il processo elaborativo del destinatario e anticiparne i passaggi inferenziali, costruendo un messaggio che li agevoli piuttosto che ostacolarli (Lu et al., 2017).

2.3.3 Aspetti sociali della persuasione

La dimensione sociale della persuasione riguarda il modo in cui il contesto relazionale, culturale e istituzionale in cui avviene lo scambio comunicativo condiziona la scelta delle strategie e la loro ricezione da parte del destinatario. Alcuni fattori che possono modificare questo quadro sono individuabili nella struttura della relazione, le asimmetrie di potere le norme condivise, e più in generale il ruolo che la persuasione svolge come meccanismo di regolazione e coesione sociale.

La psicologia sociale ha da tempo riconosciuto il ruolo adattivo e quotidiano della capacità di influenzare gli atteggiamenti altrui, e di come questa permetta all'interno dei gruppi di negoziare credenze, coordinare azioni e costruire identità condivise (Cialdini, 2001). Gli atteggiamenti, intesi come valutazioni relativamente stabili di persone, oggetti o idee che orientano il comportamento, costituiscono il bersaglio privilegiato della persuasione sociale. Modificare un atteggiamento significa quindi modificare la predisposizione dell'interlocutore a una particolare classe di azioni, con effetti che si estendono ben oltre il singolo scambio comunicativo. In questa prospettiva, la persuasione allarga il suo impatto oltre il suo ruolo di atto linguistico situato, ma si inserisce all'interno di una più ampia cornice di processo di influenza sociale, formazione e cambiamento egli atteggiamenti.

Il modello della probabilità di elaborazione di Petty & Cacioppo (1986) distingue due percorsi attraverso cui la persuasione può modificare gli atteggiamenti:

- Il percorso centrale (o sistematico) implica una elaborazione attenta e approfondita degli argomenti presentati, ed è attivato quando il destinatario è motivato e cognitivamente abile nel valutare il messaggio.
- Il percorso periferico (o euristico) si fonda invece su segnali superficiali, come la credibilità della fonte, la simpatia del parlante o il numero degli argomenti presentati (indipendentemente dalla loro qualità), ed è attivato quando motivazione o risorse cognitive sono limitate.

Il percorso centrale, quando attivato, tende a produrre effetti più duraturi e resistenti rispetto a quelli indotti per via periferica, con implicazioni rilevanti per la comprensione di fenomeni come la pubblicità, la propaganda e la comunicazione politica (Lien, 2001).

Una variabile sociale particolarmente rilevante per il comportamento persuasivo è la relazione di potere tra parlanti. Nel quadro teorico di Brown & Levinson (1987), il potere relativo dell'interlocutore (unito alla distanza sociale e al costo percepito dell'atto richiesto) determina generalmente il numero e tipo di strategie di mitigazione necessarie per massimizzare la probabilità di cooperazione. La sensibilità alle asimmetrie relazionali è una componente importante nella comunicazione persuasiva efficace, e ignorare le dinamiche di potere può portare a produrre atti comunicativi pragmaticamente inappropriati, indipendentemente dalla loro coerenza e correttezza argomentativa (Briñol et al., 2017). Il potere, tuttavia, non è una variabile che si manifesta solamente nella relazione diadica tra due individui; l'inscrivere dei parlanti in strutture sociali più ampie, come istituzioni, ruoli e identità sociali, porta inevitabilmente a posizioni asimmetriche preesistenti all'interazione, che ne condizionano le possibilità comunicative. In questo senso, la persuasione è sempre anche un atto di posizionamento sociale, attraverso la quale i parlanti negoziano e ridefiniscono le proprie identità e ruoli all'interno dei gruppi (Fleming, 2025; van Knippenberg, 1999). Gli individui tendono a essere più facilmente persuasi da membri del proprio *ingroup*, figure percepite come autorevoli e competenti e da messaggi che si allineano con i valori e le norme della propria comunità di appartenenza (Turner et al., 1979). Questa sensibilità alla fonte e al contesto

grupale può in parte essere spiegata come strategia adattiva di gestione dell'informazione sociale: in un ambiente in cui non è possibile verificare autonomamente ogni affermazione, affidarsi alla credibilità sociale della fonte costituisce un'euristica sufficientemente efficiente di valutazione epistemica (Todorov et al., 2002).

Anche le norme e la cultura regolano e discriminano quelle che vengono considerate forme legittime di persuasione da forme non accettate. Ogni contesto culturale definisce implicitamente quali siano le strategie persuasive appropriate, in quali circostanze e con quali interlocutori (Li et al., 2022). La relatività culturale della persuasione rimanda alla sua natura fondamentalmente sociale: non dipende univocamente dal contenuto linguistico del messaggio, né deriva dalla capacità del singolo parlante, ma è bensì un fenomeno emergente dall'incontro tra soggetti immersi in un contesto relazionale e culturale, che ne determina le condizioni di possibilità e i criteri di successo.

2.4 Sviluppo delle strategie persuasive nel bambino

Lo sviluppo delle strategie persuasive nel bambino è un processo multidimensionale, che evolve da forme più semplici e dirette a strategie più psicologicamente sofisticate. Lo sviluppo della persuasione è intrecciato alla maturazione della teoria della mente, delle competenze linguistiche e al contesto sociale in cui il bambino è immerso (Bartsch et al., 2010; Lonigro et al., 2017; Slaughter et al., 2013). La traiettoria evolutiva di questa competenza segue il passaggio da una forma di comunicazione centrata sul sé e orientata al proprio bisogno immediato a una forma di negoziazione che tiene conto di pensieri, desideri e credenze dell'interlocutore (Bartsch et al., 2011; Humă, 2023).

Le prime manifestazioni compaiono già tra i 2 e i 4 anni di età, e sono caratterizzate dalla loro struttura elementare e diretta organizzata attorno a un sistema di scambio materiale e di conseguenze immediate, tipica della “psicologia orientata al desiderio” attribuita a queste età (Bartsch & Wellman, 1995; Slaughter et al., 2013). Il bambino cerca, in questo stadio, di influenzare le azioni altrui attraverso comandi diretti, proteste, domande semplici e insistenza (Bartsch et al., 2010). Le strategie

in questa fase sono prevalentemente auto-orientate, focalizzate sul proprio punto di vista e sui bisogni immediati, senza ancora considerare la prospettiva o gli stati mentali dell'interlocutore (Perucchini et al., 2003).

I 5 anni rappresentano un momento cruciale per lo sviluppo delle capacità persuasive del bambino. A questa età i bambini iniziano a distinguere tra ragioni forti e deboli, a calibrare meglio i propri argomenti e aumentano significativamente il numero di proposte persuasive spontaneamente prodotte (Bartsch et al., 2011; Pompei et al., 2025). A partire da questa fase il repertorio persuasivo si articola in modo più differenziato, dando luogo a categorie distinguibili di strategie osservabili durante l'età scolare.

2.4.1 Strategie positive e negative

Già a partire dai 3 anni, le abilità persuasive emergono con modalità elementari e organizzate attorno a un sistema di scambio materiale o di conseguenze immediate.

Le strategie positive (come l'offerta di premi, incentivi o favori) e quelle negative (basate su minacce, suppliche o proteste) costituiscono il repertorio iniziale con cui il bambino tenta di modificare il comportamento altrui (Kołodziejczyk & Bosacki, 2016). Intorno ai 5-6 anni le strategie positive si affermano come pilastro della persuasione in età scolare, periodo di vita in cui vengono preferite rispetto a quelle negative. L'impiego di quest'ultime assiste a una progressiva riduzione, parallela a un affinamento delle capacità di negoziazione (Bartsch et al., 2010; Lonigro et al., 2017).

2.4.2 Strategie psicologiche e indirette

Il livello di sofisticatezza pragmatica più alto è raggiunto tramite le strategie psicologiche e indirette, che mirano alla modifica dello stato mentale dell'altro piuttosto che alla modifica della singola azione (Bartsch et al., 2011; Humă, 2023). Tra queste si distinguono la mitigazione e il compromesso (in cui il bambino rinuncia parzialmente al proprio obiettivo per trovare un accordo reciprocamente accettabile) e il modellamento, che sfrutta il confronto con sé stessi o con altri come leva persuasiva.

(Bartsch et al., 2010). In età scolare si assiste all'utilizzo spontaneo della metafora all'interno degli argomenti persuasivi: si tratta di una strategia particolarmente raffinata, in quanto non agisce attraverso la logica argomentativa, ma opera un *reframing* cognitivo che modifica la rappresentazione stessa della situazione nell'interlocutore attraverso un'associazione semantica inattesa (Pompei et al., 2025). La metafora agisce qui come strumento di regolazione dell'atteggiamento altrui, e richiede la capacità di abitare prospettive alternative e di agire sull'ambiente cognitivo del destinatario (competenze che affondano le proprie radici nello sviluppo della pragmatica non letterale; Falkum, 2022). Pompei et al. (2025) hanno inoltre rilevato empiricamente che la capacità di produrre metafore rappresenta il principale predittore dell'uso di argomenti psicologici raffinati, con un contributo specifico e indipendente rispetto a vocabolario e ToM.

2.4.3 Transizione verso l'orientamento all'altro

A partire dai 7-9 anni, con la crescita e lo sviluppo della ToM di secondo ordine, le strategie diventano più spesso etero-orientate e bilaterali (Lonigro et al., 2017). I bambini iniziano a offrire garanzie e promesse, e cercano soluzioni reciprocamente vantaggiose calibrando i propri argomenti sulle specifiche credenze dell'interlocutore. Nippold et al. (2005) mostrano come questa capacità continui a raffinarsi nel corso dell'adolescenza e nell'età adulta, mostrando crescente complessità sintattica, semantica e pragmatica.

CAPITOLO 3

La relazione tra Teoria della Mente e persuasione

3.1 Presupposti cognitivi della persuasione

La capacità di persuadere, nei bambini e negli adulti, è strettamente legata alla maturazione di complesse abilità psicologiche, linguistiche e sociali. Come emerge dalla letteratura esaminata nei capitoli precedenti, la persuasione non è un semplice atto di influenza, ma un processo simbolico che richiede di modificare l'ambiente cognitivo e l'atteggiamento del ricevente (Humă, 2023). Questa operazione chiama in causa diverse risorse cognitive di ordine superiore. In questo paragrafo verranno presi in esame i principali sistemi cognitivi alla base della capacità di persuasione, procedendo dalle risorse più generali per muoversi verso quelle che ne costituiscono il nucleo più sofisticato.

3.1.1 Funzioni esecutive e linguistiche

Dalla letteratura emerge un primo livello di risorse esecutive e linguistiche che fungono da impalcatura dell'intera attività persuasiva. In particolare, il vocabolario sembra predire la quantità complessiva di proposte persuasive prodotte, fornendo il materiale lessicale necessario per costruire messaggi articolati e diversificati (Pompei et al., 2025). Tuttavia, in assenza di adeguate capacità di mentalizzazione, un lessico ricco non garantisce la qualità o la sofisticazione delle strategie adottate (Nippold et al., 2005).

Anche la memoria di lavoro costituisce un elemento indispensabile per la gestione del carico cognitivo delle catene inferenziali richieste dalla persuasione: il persuasore deve infatti essere in grado di rappresentare simultaneamente il proprio stato mente, quello dell'interlocutore e le possibili reazioni alle proprie mosse comunicative, costituendo nel complesso un'operazione cognitivamente onerosa. Dagli studi di Pompei et al. (2025) emerge tuttavia un dato apparentemente paradossale: un affidamento eccessivo alla memoria di lavoro può infatti rendere il bambino troppo analitico e rigido, portandolo a persistere con approcci diretti e lineari basati su premi e punizioni materiali a scapito

delle strategie psicologiche, più fluide e creative e che richiedono intuizione pragmatica e pensiero metaforico.

A questo proposito, un ruolo rilevante nella produzione di argomenti persuasivi può essere individuato nella competenza pragmatica. Andando oltre la padronanza strutturale del linguaggio, le abilità pragmatiche richiedono a loro volta la capacità di utilizzare la lingua in modo flessibile, contestuale e intenzionale (Bianchi, 2012). Come già messo in evidenza precedentemente in questo elaborato (vedi paragrafo 2.4.2), la metafora non funge da semplice ornamento retorico all'interno della argomentazione persuasiva, ma opera una funzione di *reframing* concettuale della realtà modificando la rappresentazione cognitiva della situazione nell'interlocutore senza ricorrere all'argomentazione esplicita (Pompei, 2025; Pompei et al., 2025). Nel caso messo in evidenza anche nel titolo del lavoro sperimentale di Pompei e colleghi (2025), presentare affermare che “i broccoli sono caramelle” permette di riformulare un'esperienza sgradita (mangiare i broccoli) attraverso un'associazione semantica inattesa, agendo sull'ambiente cognitivo del destinatario rendendolo più ricettivo e rendendo l'argomento più vivido e memorabile. L'efficacia di questo meccanismo dipende tuttavia dall'ulteriore competenza del bambino di inibizione del significato letterale: per essere persuasivi in modo diretto, i bambini devono infatti superare il cosiddetto “scalino letterale” di Falkum (2022), legato alle convenzioni di senso. Se i parlanti sono in grado di compiere questa azione, possono attivare processi inferenziali di maggiore complessità in grado di integrare il contenuto lessicale con il contesto comunicativo e gli stati mentali attribuiti all'interlocutore.

3.1.2 Prospettiva e intenzionalità

Il *perspective-taking* rappresenta un ponte concettuale tra la competenza linguistica e la mentalizzazione vera e propria, costituendo un prerequisito per l'efficacia comunicativa in senso pieno (Bartsch et al., 2010). Comprendere come l'interlocutore interpreta la situazione (per esempio, quali credenze valori e aspettative porta dentro di sé) consente al bambino di adattare il proprio messaggio al quadro di riferimento del destinatario, separandosi almeno in parte dal proprio. I

bambini più abili nell'assumere prospettive altrui si mostrano in grado di coordinare molteplici punti di vista per raggiungere forme di compromesso e negoziazione bilaterale, segnando il passaggio dalle strategie auto-orientate della prima infanzia a quelle etero-orientate dell'età scolare (vedi anche paragrafo 2.4.3; Bartsch et al., 2011; Slaughter et al., 2013).

Legata al *perspective-taking* è la comprensione dell'intenzionalità. La padronanza della persuasione richiede che il bambino sappia interiorizzare una serie di componenti (per esempio credenza, desiderio, consapevolezza, abilità e intenzione) la cui integrazione permette di concepire la propria comunicazione come un atto deliberato e orientato a uno scopo (Airenti et al., 1993; Bara et al., 1999). La capacità di distinguere tra atti intenzionali (tipici della persuasione propriamente detta) e accidentali (visibile, per esempio, nella comprensione del *faux pas*) consente al bambino di vedere la persuasione come una attività strategica e pianificata per alterare il pensiero altrui, e non più come la semplice espressione di un bisogno tipica della attività proto-persuasiva dell'età prescolare (Kołodziejczyk & Bosacki, 2016).

3.1.3 Teoria della Mente

La comprensione che gli altri possano avere stati mentali indipendenti e che questi posano essere diversi dai propri e dalla realtà oggettiva rappresenta uno dei presupposti teorici fondamentali della persuasione. La ricerca empirica sembra infatti confermare il legame tra ToM e persuasione (Lonigro et al., 2017; Slaughter et al., 2013).

Uno degli indicatori chiave della ToM, la comprensione della falsa credenza di primo ordine, presenta una associazione significativa anche con la competenza persuasiva: un bambino in grado di riconoscere che l'interlocutore agisce in favore delle proprie credenze, anche se errate, è maggiormente in grado di costruire un messaggio mirato a cambiarle piuttosto che limitarsi a esprimere il proprio desiderio e sfruttare, per esempio, la persistenza della comunicazione (Bartsch et al., 2011).

Con lo sviluppo della ToM di secondo ordine, tra i 7 e i 9 anni, questo processo si fa ancora più sofisticato: ragionare su cosa una persona pensi riguardo ai pensieri di un'altra consente di pianificare strategie sociali di complessità più elevata rispetto a quelle derivanti da un ragionamento che si ferma al primo ordine, e di anticipare le reazioni dell'interlocutore calibrando il messaggio in modo da agire su rappresentazioni mentali di ordine superiore (Barajas et al., 2022).

Accanto alla componente cognitiva della ToM, la ricerca evidenzia il ruolo decisivo della ToM affettiva. La capacità di attribuire stati emotivi all'altro è un predittore sia della varietà che della qualità degli argomenti prodotti, in particolare di quelli etero-orientati (costruiti tenendo conto delle emozioni e delle preferenze del destinatario, piuttosto che dei soli bisogni del parlante; Lonigro et al., 2017).

In conclusione, la transizione verso una persuasione matura dipende dalla capacità di passare da un focus sull'azione immediata a una vera e propria negoziazione degli stati mentali, sostenuta da una ToM avanzata, da una competenza pragmatica flessibile e dalla capacità di assumere concettualmente la prospettiva dell'altro (Bartsch et al., 2011; Lonigro et al., 2017; Pompei et al., 2025).

La persuasione si configura dunque come un'abilità derivante dalla convergenza di traiettorie evolutive diverse, che si integrano in un'abilità sofisticata e socialmente complessa.

3.2 Strategie persuasive e livelli di mentalizzazione

Nel capitolo precedente abbiamo delineato i presupposti cognitivi che rendono possibile la persuasione. Resta da chiarire in che modo i diversi livelli di sviluppo della ToM si traducano concretamente nella scelta e nella qualità delle strategie persuasive adottate. Il legame tra mentalizzazione e persuasione è infatti sia quantitativo che qualitativo, e al crescere della sofisticazione della ToM corrisponde un cambiamento nella natura stessa del messaggio persuasivo, che si sposta progressivamente dall'azione verso la mente dell'interlocutore. questo spostamento può

essere letto come una progressiva complessificazione delle catene inferenziali che il bambino è in grado di costruire e gestire, richiedendo gradualmente di tenere simultaneamente attive rappresentazioni di ordine sempre più elevato (Benson et al., 2013)

Nelle fasi più precoci, in cui la ToM è ancora limitata alla comprensione dei desideri e delle azioni osservabili, le strategie persuasive riflettono questa stessa limitazione: il bambino agisce sul comportamento dell'altro attraverso richieste dirette, comandi o offerte materiali, senza ancora tentare di modificarne la rappresentazione interna della situazione (Bartsch et al., 2010). Le strategie positive e negative (basate tendenzialmente su premi e punizioni) sono difatti le più diffuse in questa fase, in quanto presuppongono una comprensione dell'altro come agente che risponde a conseguenze concrete e non come portatore di credenze e stati mentali modificabili attraverso il linguaggio. La catena inferenziale sottostante questa fase è essenzialmente lineare: *io voglio X, quindi chiedo o insisto affinché tu faccia Y* (Kołodziejczyk & Bosacki, 2016).

Con l'acquisizione della falsa credenza di primo ordine, attorno ai 4-5 anni, il bambino inizia a disporre degli strumenti cognitivi necessari per concepire la persuasione come un'operazione sulle rappresentazioni mentali altrui. La catena inferenziale qui si allunga e ramifica, per cui non è più sufficiente ragionare su ciò che si vuole, ma occorre rappresentarsi cosa l'altro crede e come quella credenza influenzi il suo comportamento; in ultima analisi, la domanda diventa *“come posso modificare questa situazione?”*. La sequenza logica implicita diventa più del tipo *io voglio X; tu credi Y; se ti convinco che Y' allora farai X* (Bartsch et al., 2011; Kołodziejczyk & Bosacki, 2016). La strategia è qui maggiormente orientata alla mente dell'altro: il bambino tenta di modificare ciò che l'interlocutore penso o si aspetta, fornendo informazioni selezionate o costruendo argomenti che tengano conto di ciò che l'altro sa o crede (Carpendale & Lewis, 2004).

Lonigro et al. (2017) mostrano come in questa fase la ToM (cognitiva e affettiva) inizi a predire in modo significativo sia la varietà che la qualità degli argomenti prodotti, con i bambini più competenti sul piano della mentalizzazione che ricorrono con maggiore frequenza a strategie psicologiche

rispetto ai coetanei con abilità di ToM meno sviluppate. In particolare, la capacità di riconoscere e attribuire stati emotivi all'interlocutore consente al bambino di selezionare argomenti che risuonano con la dimensione emotiva dell'altro, aumentando significativamente l'efficacia persuasiva (Barajas et al., 2022).

Si osserva un salto qualitativo più marcato con lo sviluppo della ToM di secondo ordine, che apre la strada a un livello di sofisticazione maggiore: ragionare su cosa una persona pensi riguardo ai pensieri o alle emozioni di un'altra introduce un altro grado di ricorsività nella catena inferenziale. La sequenza implicita assomiglia a *io voglio X; tu credi che io creda Y; se modifico ciò che pensi riguardo alle mie intenzioni, sarà più facile convincerti* (Slaughter et al., 2013; Sperber, 1994). Il bambino costruisce qui messaggi che non si limitano a rispondere alle credenze attuali dell'interlocutore, ma anticipano e gestiscono le sue possibili reazioni future (Miller, 2009). A questo livello diventano possibili strategie come la garanzia (che presuppone la capacità di rappresentarsi la preoccupazione dell'altro e offrire una risposta mirata a essa) o il compromesso bilaterale (che richiede di coordinare simultaneamente due prospettive per trovare una soluzione reciprocamente accettabile); la gestione di catene inferenziali così articolate poggia in misura crescente, oltre che sulla ToM, sulle funzioni esecutive, e in particolare sulla memoria di lavoro (Lonigro et al., 2017; Pompei et al., 2025).

Il contributo specifico della produzione di metafora, già evidenziato nei paragrafi precedenti, presuppone l'attivazione di processi inferenziali che integrino il contenuto lessicale con il contesto e le rappresentazioni mentali attribuite all'interlocutore (Pompei, 2025; Pompei et al., 2025). Falkum (2022) colloca questa competenza all'intersezione tra sviluppo pragmatico e della mentalizzazione, trovando riscontro nella più ampia letteratura sullo sviluppo del linguaggio non letterale (Lecce et al., 2019).

Il rapporto tra livelli di mentalizzazione e qualità delle strategie persuasive delinea dunque una traiettoria coerente, scandita da una progressiva complessificazione delle catene inferenziali che il bambino è in grado di costruire e gestire. Si osserva un movimento dalla persuasione come pressione

sul comportamento a una negoziazione degli stati mentali, passando per gradi crescenti di capacità rappresentativa, anticipatoria e abilità di orientare la vita interiore dell'interlocutore. questa traiettoria non automatica o universale: le differenze individuali nella ToM cognitiva e affettiva risultano associate a differenze nella qualità e nella varietà delle strategie persuasive adottate (Lonigro et al., 2017; Slaughter et al., 2013), suggerendo che lo sviluppo della mentalizzazione costituisca un importante correlato (e un plausibile facilitatore) del raffinamento delle competenze comunicative in età scolare.

3.3 Evidenze sperimentali

La ricerca indica in modo convergente una stretta associazione tra lo sviluppo della Teoria della Mente e le abilità persuasive nei bambini. I risultati suggeriscono che la capacità di comprendere e rappresentare gli stati mentali altrui costituisca un importante correlato della persuasione e un fattore che ne facilita lo sviluppo. La possibilità di concepire l'interlocutore come portatore di credenze, desideri e intenzioni suscettibili di essere influenzati sembra infatti rendere possibili forme di persuasione progressivamente più sofisticate e adattate al destinatario.

3.3.1 Associazione tra ToM e varietà degli argomenti

Una delle dimostrazioni più dirette di questa associazione proviene dallo studio di Slaughter et al. (2013), che ha indagato le abilità persuasive di bambini tra i 3 e gli 8 anni attraverso un compito interattivo con buon livello di validità ecologica: ai partecipanti veniva chiesto di convincere un pupazzo di nome Matty a compiere un'azione che quest'ultimo rifiutava sistematicamente, registrando il numero e la varietà degli argomenti unici prodotti spontaneamente nel tentativo di modificare la sua posizione. I risultati hanno mostrato che il numero di argomenti indipendenti generati è significativamente associato ai punteggi nei test di falsa credenza, anche controllando per età e abilità verbale. Gli autori interpretano questo dato suggerendo che una ToM più sviluppata possa

aiutare il bambino a rappresentarsi la resistenza dell'altro come uno stato interno potenzialmente modificabile, facilitando così la generazione di nuove strategie argomentative.

In linea con questi risultati, Barajas et al. (2022), in uno studio condotto su bambini tra i 6 e i 12 anni, hanno confermato che la ToM è associata sia alla varietà che alla persistenza dei tentativi persuasivi, con un contributo che si mantiene significativo anche nelle fasce d'età più avanzate.

3.3.2 Qualità e orientamento delle strategie

Il legame tra ToM e persuasione sembra riguardare non solo la quantità degli argomenti prodotti, ma anche la loro qualità e orientamento. Lonigro et al. (2017) hanno mostrato come la ToM sia associata positivamente all'uso di strategie etero-orientate (quelle che tengono conto del punto di vista, delle emozioni e delle preferenze dell'interlocutore, come il compromesso, la garanzia o il *reframing* cognitivo) e negativamente a quello di strategie auto-orientate come comandi e minacce, indipendentemente dall'età e dalle competenze linguistiche generali. Questo doppio effetto suggerisce che la maturazione della ToM possa contribuire a riorganizzare il repertorio persuasivo del bambino, spostando progressivamente il focus del messaggio dal sé all'interlocutore (sebbene non si possa escludere che ulteriori variabili di sviluppino concorrano a spiegare questa transizione).

I risultati di Kołodziejczyk & Bosacki (2016) sembrano andare nella stessa direzione, evidenziando come la comprensione dell'intenzionalità predica significativamente l'uso di strategie bilaterali, sia dirette che indirette, suggerendo che percepire l'altro come agente intenzionale possa favorire una calibrazione della argomentazione in funzione dei suoi stati mentali.

3.3.3 Ruolo della ToM affettiva e cognitiva

Un contributo importante alla comprensione di questi meccanismi viene dalla distinzione tra ToM cognitiva e ToM affettiva. Mentre la prima (misurata tipicamente attraverso compiti di falsa credenza) risulta associata alla capacità di identificare argomenti pertinenti alle credenze dell'interlocutore, la seconda si rivela un predittore di aspetti qualitativamente diversi dalla persuasione. Barajas et al.

(2022) hanno mostrato che è la ToM affettiva (la capacità di attribuire stati emotivi, misurata per esempio con compiti come l'*Hidden Emotion task*) a predire in modo specifico i punteggi totali di persuasione, e in particolare la tendenza a produrre argomenti focalizzati su aspetti mentali piuttosto che materiali. Questo risultato è coerente con l'ipotesi che sintonizzarsi con la dimensione emotiva dell'interlocutore possa orientare la selezione e la forma degli argomenti, sebbene la direzione causale di questa relazione rimanga da chiarire con disegni longitudinali.

3.3.4 Adattamento alle credenze dell'interlocutore

Un ulteriore filone di evidenze riguarda la capacità dei bambini di adattare i propri argomenti alle credenze specifiche dell'interlocutore. Gli studi di Bartsch e colleghi (Bartsch et al., 2010, 2011; Bartsch & London, 2000) hanno documentato come già a 6-7 anni i bambini siano in grado di selezionare argomenti pertinenti alle convinzioni dichiarate dall'interlocutore: se quest'ultimo esprime, per esempio, la credenza che un gattino sia sporco, il bambino che vuole tenerlo in casa tenderà a costruire il proprio messaggio attorno all'argomento della pulizia, anziché limitarsi a esprimere il proprio desiderio. Questa capacità di selezione argomentativa correla con i punteggi di falsa credenza nei bambini tra i 3 e i 5 anni, sebbene l'associazione tenda ad attenuarsi nelle fasce d'età più avanzate probabilmente per effetti soffitto nei test standard di ToM. Questo dato suggerisce come con la maturazione l'uso delle abilità di mentalizzazione nella comunicazione persuasive possa diventare progressivamente meno dipendente dalle competenze misurate dai test standard di ToM

3.3.5 Perspective taking e sofisticatezza comunicativa

Già negli anni '70, Clark & Delia (1976) documentano, in uno dei primi studi sistematici sullo sviluppo della persuasione nei bambini, come con l'aumentare dell'età e della maturazione socio-cognitiva i bambini passino da semplici richieste basate sui propri bisogni a strategie che sottolineano i vantaggi per l'interlocutore, riflettendo livelli progressivamente più alti di *perspective-taking*. Questa osservazione, formulata prima dello sviluppo degli strumenti moderni di valutazione della ToM, anticipa in termini descrittivi alcune delle acquisizioni più recenti della ricerca sperimentale,

confermando che il passaggio dalla prospettiva auto-orientata a quella etero-orientata rappresenta una tendenza evolutiva robusta nello sviluppo della competenza persuasiva in età scolare. Sebbene precedente alla formulazione contemporanea della Teoria della Mente, questo lavoro è rilevante in quanto descrive cambiamenti evolutivi nella capacità di assumere la prospettiva dell'altro che la ricerca successiva avrebbe interpretato come strettamente connessi ai processi di mentalizzazione.

Nel complesso, le evidenze disponibili delineano un quadro in cui la ToM appare come un importante correlato e facilitatore dello sviluppo della persuasione, contribuendo a spiegare le differenze individuali nella qualità e nella varietà delle strategie adottate. Rimangono tuttavia aperte alcune questioni: in che misura il rapporto tra ToM e persuasione sia bidirezionale, se e come l'esperienza comunicativa stessa possa affinare le capacità di mentalizzazione, e quale sia il peso relativo delle diverse componenti della ToM nelle varie fasi dello sviluppo.

3.4 Implicazioni per lo sviluppo delle abilità comunicative e sociali

I filoni di ricerca esaminati nei paragrafi precedenti convergono verso un'immagine articolata dello sviluppo comunicativo, in cui competenze cognitive, linguistiche e contestuali si intrecciano in modo non lineare per dare forma a un bambino progressivamente più capace di comprendere e orientare il pensiero e il comportamento altrui. Le implicazioni che ne derivano riguardano tanto la comprensione teorica dello sviluppo quanto le possibili applicazioni in ambito educativo e clinico.

3.4.1 Considerazioni sullo sviluppo comunicativo e relazionale

Il quadro che emerge suggerisce che la competenza comunicativa matura non sia il prodotto di una singola linea di sviluppo, ma il risultato dell'intreccio progressivo tra mentalizzazione, competenza pragmatica e sensibilità al contesto relazionale.

Sul piano della comprensione teorica dei processi evolutivi del bambino, i dati esaminati invitano a considerare la persuasione come osservatorio privilegiato sullo sviluppo socio-cognitivo. La

traiettorie che porta dalle prime richieste dirette della prima infanzia alle strategie psicologicamente sofisticate dell'età scolare appare strettamente parallela alle principali transizioni dello sviluppo cognitivo descritte dalla letteratura sulla ToM: il passaggio da una psicologia dei desideri a una psicologia delle credenze, e successivamente a forme di mentalizzazione ricorsiva di secondo ordine (Wellman & Liu, 2004). Questo parallelismo suggerisce che la persuasione possa costituire una finestra osservativa particolarmente informativa sulle competenze di mentalizzazione del bambino, e potenzialmente un indicatore ecologicamente valido complementare ai compiti sperimentali tradizionali, che spesso richiedono risposte decontestualizzate e possono cogliere solo parzialmente la complessità delle interazioni reali (Slaughter et al., 2013).

Il contributo specifico della competenza metaforica, documentato da Pompei et al. (2025), introduce un'ulteriore dimensione teoricamente rilevante. Il fatto che la produzione di metafore predica l'uso di strategie psicologiche raffinate, anche controllando la ToM e il vocabolario, suggerisce che il pensiero metaforico contribuisce in modo specifico alla competenza persuasiva e che il suo ruolo non sia completamente riconducibile né alle abilità linguistiche generali né ai processi di mentalizzazione. Questo invita a integrare più sistematicamente la ricerca sullo sviluppo del linguaggio figurato con quella sulle competenze socio-cognitive, un'area in cui la letteratura rimane ancora relativamente frammentata (Falkum, 2022; Lecce et al., 2019). Più in generale, i risultati di Pompei et al. (2025) suggeriscono che il pensiero metaforico possa rappresentare un fattore rilevante da considerare nei modelli dello sviluppo persuasivo, accanto alla ToM e alle risorse linguistiche generali, contribuendo ad arricchire il quadro delle competenze cognitive associate alla persuasione efficace.

3.4.2 Implicazioni educative

Le implicazioni per l'ambito educativo trovano riscontro in una letteratura sperimentale in rapida crescita, che fornisce evidenze della possibilità di modificare le abilità di Teoria della Mente attraverso esperienze conversazionali strutturate. Lecce et al. (2014) hanno progettato un programma di training basato su conversazioni sugli stati mentali per bambini di 9-10 anni, mostrando che il

gruppo di intervento otteneva miglioramenti significativamente maggiori nelle prestazioni di ToM rispetto al gruppo di controllo, con effetti mantenuti a distanza di due mesi. Il programma utilizzava come stimoli le *Strange Stories* seguite da esercizi linguistici e discussioni di gruppi, centrate sul lessico degli stati mentali. Bianco et al. (2016) hanno successivamente dimostrato che lo stesso programma può essere efficacemente implementato dagli insegnanti nelle condizioni reali della scuola primaria, traducendo nella pratica educativa strategie sviluppate e validate in ambito sperimentale. Questo risultato è teoricamente rilevante, poiché suggerisce che il contesto scolastico ordinario, se opportunamente strutturato, possa rappresentar un ambiente efficace per la promozione della ToM anche al fuori dei setting sperimentali controllati.

Parallelamente, Ornaghi et al. (2014) hanno mostrato che conversazioni centrate sugli stati mentali e sulle emozioni migliorano non solo la comprensione della ToM, ma anche la competenza prosociale e l'empatia nei bambini in età scolare, con benefici che sembrano estendersi oltre la sola comprensione degli stati mentali. Nella stessa direzione, Ornaghi & Grazzani (2015) hanno documentato come interventi conversazionali focalizzati sulle emozioni producano miglioramenti nella comprensione emotiva e nell'orientamento prosociale già in età prescolare, suggerendo che attività di questo tipo possano essere introdotte efficacemente sin dalle prime fasi dello sviluppo.

Sul versante del linguaggio non letterale, il programma MetaCom-Green descritto da Pompei (2025) fornisce evidenze preliminari del fatto che la promozione del pensiero metaforico può generare ricadute che vanno oltre la comunicazione in senso stretto coinvolgendo aspetti come il senso di efficacia personale e l'orientamento prosociale. Sebbene siano necessari ulteriori studi per confermare e approfondire tali risultati, queste evidenze suggeriscono che la competenza metaforica possa rappresentare una risorsa rilevante non solo per lo sviluppo linguistico, ma anche per la crescita socio-cognitiva più ampia.

Nel complesso, i risultati disponibili indicano che interventi integrati (volti a promuovere la ToM, il lessico degli stati mentali e la competenza metaforica) potrebbero avere un impatto significativo sullo sviluppo delle competenze comunicative e sociali. Le attuali evidenze suggeriscono infatti che tali

dimensioni siano strettamente interconnesse e possano contribuire, in modo complementare, alla comprensione dell'altro, all'adattamento comunicativo e all'efficacia delle interazioni sociali.

3.4.3 Implicazioni cliniche

Sul versante clinico, la comprensione dei meccanismi cognitivi e pragmatici coinvolti nella persuasione può offrire una prospettiva utile per interpretare alcune delle difficoltà comunicative osservate nelle condizioni di sviluppo atipico. Nei bambini con disturbo dello spettro autistico, la tendenza ad aderire maggiormente agli aspetti letterali del linguaggio e le difficoltà frequentemente riscontrate nella comprensione e nel monitoraggio degli stati mentali altrui possono riflettersi nelle modalità persuasive adottate, che in alcuni studi risultano caratterizzate da un maggiore ricorso a strategie dirette e meno orientate alla prospettiva dell'interlocutore (Bara et al., 1999). Più in generale, il quadro delineato in questo capitolo suggerisce che alcune difficoltà pragmatiche osservate in diverse condizioni del neurosviluppo possano essere comprese anche alla luce delle competenze socio-cognitive e linguistiche che sostengono l'adattamento comunicativo. In particolare, abilità come la mentalizzazione, la comprensione del linguaggio figurato e la capacità di andare oltre il significato letterale degli enunciati sembrano contribuire, con pesi e modalità differenti, alla gestione efficace delle interazioni sociali e comunicative.

La ricerca ha mostrato che programmi di training centrati sulla Teoria della Mente possono produrre miglioramenti in specifiche abilità sociali e socio-cognitive. Tuttavia, come evidenziato da Hadwin et al. (1996), i progressi osservati nei compiti sperimentali non si traducono necessariamente in modo automatico in cambiamenti altrettanto evidenti nei contesti quotidiani. Questo dato sottolinea l'importanza di sviluppare interventi che non si limitino al potenziamento delle competenze in condizioni controllate, ma che favoriscano anche il trasferimento e la generalizzazione degli apprendimenti alle situazioni di vita reali, in cui le richieste comunicative risultano più complesse e dinamiche.

Nel complesso, le evidenze esaminate suggeriscono che lo sviluppo della persuasione sia strettamente intrecciato ad alcune delle principali acquisizioni cognitive e comunicative dell'età scolare, tra cui la Teoria della Mente e l'utilizzo del linguaggio figurato. In questa prospettiva, la persuasione appare come una finestra privilegiata sui processi socio-cognitivi che sostengono la comprensione dell'altro e l'uso flessibile del linguaggio. Comprendere come tali competenze si sviluppino e interagiscono nel corso dell'infanzia può contribuire non solo a chiarire i meccanismi alla base della comunicazione persuasiva, ma anche orientare la progettazione di interventi educativi e clinici volti a promuovere forme sempre più efficaci di adattamento comunicativo e partecipazione sociale.

CAPITOLO 4

Descrizione, obiettivi e metodi dello studio

4.1 Sintesi della letteratura e razionale dello studio

Il presente studio si inserisce in un ampio progetto di ricerca che indaga lo sviluppo delle competenze comunicative in età scolare, con particolare attenzione al ruolo delle abilità socio-cognitive nei processi persuasivi. Come già presentato nei capitoli introduttivi della presente tesi, la persuasione costituisce una forma di comunicazione intenzionale particolarmente complessa, poiché richiede al parlante di produrre enunciati linguisticamente e pragmaticamente appropriati anche alla luce della sua abilità di rappresentarsi e monitorare gli stati mentali dell'interlocutore, utilizzando tali informazioni per orientare strategicamente il proprio messaggio.

La letteratura esaminata suggerisce che la Teoria della Mente costituisca una delle risorse cognitive maggiormente coinvolte nella comunicazione persuasiva. Diversi studi hanno infatti mostrato associazioni positive tra competenze di mentalizzazione e abilità persuasive, evidenziando come i bambini con livelli più elevati di ToM tendano a produrre un numero maggiore di argomenti, a utilizzare strategie più adattate all'interlocutore e a fare maggiore ricorso a forme di persuasione orientate agli stati mentali piuttosto che a strategie dirette o coercitive (Bartsch et al., 2010, 2011; Kołodziejczyk & Bosacki, 2016; Lonigro et al., 2017; Slaughter et al., 2013). Queste evidenze hanno portato a considerare la capacità di comprendere credenze, desideri ed emozioni altrui come un importante fattore associato allo sviluppo della persuasione.

Parallelamente, ricerche recenti hanno iniziato a esplorare il possibile contributo del linguaggio figurato, e in particolare della competenza metaforica. La produzione di metafore richiede infatti la capacità di costruire collegamenti tra domini concettuali differenti, superando interpretazioni strettamente letterali per generare rappresentazioni alternative della realtà. Questi processi condividono alcuni presupposti cognitivi con la comunicazione persuasiva, tra cui la flessibilità cognitiva, il ragionamento inferenziale e l'attenzione alla prospettiva dell'interlocutore (Falkum,

2022). In questa direzione, gli studi di Pompei et al. (2025) suggeriscono un ruolo della produzione metaforica nella selezione di strategie persuasive maggiormente orientate agli aspetti psicologici dell'interlocutore, indicando la possibile esistenza di un legame tra competenza metaforica e sofisticazione strategica nella comunicazione persuasiva.

Accanto alle abilità socio-cognitive e pragmatiche, la letteratura ha inoltre evidenziato il ruolo di alcune competenze cognitive di base, come il vocabolario e la memoria di lavoro. La costruzione di argomentazioni persuasive richiede infatti di trattenere informazioni rilevanti, monitorare le reazioni dell'interlocutore e coordinare simultaneamente diversi elementi del messaggio. Per questo motivo diversi studi sullo sviluppo della persuasione includono tali variabili come controlli, al fine di isolare il contributo specifico delle competenze socio-cognitive e pragmatiche (Pompei et al., 2025; Slaughter et al., 2013). Il vocabolario rappresenta una risorsa fondamentale per l'elaborazione e l'espressione di argomentazioni persuasive efficaci, in quanto amplia le possibilità espressive del persuasore e sostiene la produzione di messaggi semanticamente ricchi e adattati all'interlocutore (Nippold et al., 2005). Sebbene la letteratura sul rapporto tra memoria di lavoro e persuasione infantile sia ancora limitata, alcune evidenze suggeriscono che la memoria di lavoro sostenga processi strettamente coinvolti nella comunicazione persuasiva, tra cui il monitoraggio degli stati mentali altrui e la pianificazione strategica del discorso (Davis & Pratt, 1995; Diamond, 2013; Lecce, Bianco, Demicheli, et al., 2014).

In particolare, nonostante l'ampio corpus di studi riguardante lo sviluppo della ToM durante la prima infanzia e la fanciullezza, il contributo relativo al suo ruolo nei processi persuasivi in età scolare rimane per il momento limitato. In questa finestra evolutiva, i bambini acquisiscono una comprensione più articolata degli stati mentali altrui, e iniziano a adattare il proprio linguaggio in funzione dell'interlocutore. La capacità di calibrare il linguaggio sulla base di ciò che si presume l'altro sappia, voglia o provi, rappresenta un'importante competenza per la comunicazione persuasiva intenzionale, e si accompagna all'emergere di strategie comunicative progressivamente meno

egoriferite e maggiormente orientate alla prospettiva dell'altro (Bartsch et al., 2010; Schneider & Ifantidou, 2020). Inoltre, durante l'età scolare si osserva un significativo sviluppo delle competenze pragmatiche avanzate e della comprensione del linguaggio non letterale. In particolare, la comprensione di atti linguistici non letterali (come ironia o metafora) raggiunge un livello sufficiente a sostenere la pianificazione di strategie comunicative orientate all'obiettivo (Bosco & Gabbatore, 2017; Winner & Gardner, 1993).

Per questi motivi, nel presente studio la fascia 6-9 anni è stata individuata come particolarmente significativa per l'indagine delle relazioni tra Teoria della Mente, produzione metaforica e persuasione. si tratta infatti di un periodo caratterizzato da importanti progressi nella mentalizzazione avanzata, nelle abilità pragmatiche e nell'uso strategico del linguaggio; competenze che la letteratura identifica come centrali per lo sviluppo della comunicazione persuasiva (Bara et al., 1999; Bosco & Gabbatore, 2017; Lecce, Bianco, Demicheli, et al., 2014; Wellman & Liu, 2004). A causa del numero esiguo di bambini di 6 anni reclutati, il campione finale dello studio è stato successivamente circoscritto alla fascia 7-9 anni.

4.2 Obiettivi e ipotesi dello studio

Alla luce delle evidenze discusse nei capitoli precedenti, il presente studio si propone di approfondire il ruolo delle competenze socio-cognitive e linguistiche nello sviluppo della comunicazione persuasiva in età scolare. In particolare, la ricerca si concentra sul contributo della Teoria della mente avanzata e della produzione metaforica alle abilità persuasive di bambini tra i 7 e i 9 anni, considerando anche il possibile ruolo di variabili cognitive e linguistiche di base come il vocabolario, la memoria di lavoro e l'età.

La scelta di queste variabili trova fondamento nella letteratura, che identifica la persuasione come una competenza multidimensionale situata all'intersezione di cognizione sociale, pragmatica e linguaggio (Bartsch et al., 2010; Schneider & Ifantidou, 2020). La Teoria della Mente è un candidato

particolarmente rilevante poiché consente di inferire credenze, desideri e intenzioni dell'interlocutore, competenze importanti nel compito di adattare il messaggio persuasivo alla prospettiva altrui (Bartsch & London, 2000; Happé, 1994). Parallelamente, la produzione metaforica costituisce una forma avanzata di uso del linguaggio che richiede flessibilità cognitiva, capacità inferenziali e superamento del significato letterale, processi che potrebbero favorire modalità persuasive più sofisticate e orientate agli stati mentali dell'altro (Pompei et al., 2025). Infine, vocabolario, memoria di lavoro ed età sono stati considerati come variabili di controllo poiché rappresentano risorse cognitive e linguistiche implicate sia nella comunicazione persuasiva sia nelle prestazioni ai compiti di Teoria della Mente e di produzione metaforica (Lecce, Bianco, Demicheli, et al., 2014; Milligan et al., 2007; Pompei, 2025; Pompei et al., 2025).

Nello specifico, sono stati individuati i seguenti obiettivi:

- esaminare la relazione tra Teoria della Mente avanzata e abilità persuasive;
- indagare l'associazione tra competenza metaforica e prestazione persuasiva;
- esplorare il rapporto tra produzione metaforica e tipologia delle strategie persuasive impiegate;
- valutare il contributo specifico di Teoria della Mente e produzione metaforica al netto di variabili cognitive e linguistiche di base.

Partendo dalla letteratura disponibile, sono state formulate le seguenti ipotesi:

- Ipotesi 1: livelli più elevati di Teoria della Mente sono associati a migliori abilità persuasive e all'impiego di strategie comunicative più sofisticate
- Ipotesi 2: i bambini con maggiori capacità di produzione metaforica mostrano livelli più elevati di persuasione
- Ipotesi 3 (esplorativa): l'uso di metafore è associato non tanto a una maggiore quantità di comportamenti persuasivi, quanto a un profilo strategico qualitativamente differente,

caratterizzato da un maggiore ricorso a strategie psicologiche orientate agli stati mentali dell'interlocutore.

Per verificare queste ipotesi, sono state condotte analisi correlazionali e modelli di regressione lineare multipla, con l'obiettivo di esaminare sia le associazioni tra le variabili considerate sia il contributo specifico di ciascun predittore al netto degli altri fattori inclusi nell'analisi.

4.3 Campione

Il campione iniziale dello studio era costituito da 183 bambini di età compresa tra i 6 e i 9 anni; il numero è stato successivamente ridotto utilizzando i seguenti criteri di esclusione. Sono stati innanzitutto esclusi dall'analisi dei dati i bambini frequentanti la classe prima della scuola primaria di primo grado, per via del numero limitato di partecipanti allo studio. Anche bambini per i quali si era a conoscenza di diagnosi di disabilità intellettiva, disturbo del neurosviluppo, deficit uditivi e scarsa conoscenza della lingua italiana sono stati esclusi dal campione, in quanto il presente studio riguarda una fascia di popolazione con sviluppo tipico e per ridurre il rischio di risultati ambigui o non interpretabili.

Il campione risultante è formato da 145 bambini (76 F, 69 M), di età compresa tra i 7 e i 9 anni con una media di età di 8,45 ($DS=0,73$), i cui genitori o tutori legali ne hanno autorizzato la partecipazione. I partecipanti provengono da scuole di Belgioioso, Linarolo e Albuzzano, tre scuole situate nella Provincia di Pavia e nelle quali sono avvenute le somministrazioni. In particolare, hanno partecipato $N=44$ bambini di 7 anni, $N=52$ di 8 anni e $N=49$ di 9 anni.

Lo studio è stato approvato dal Comitato Etico Locale del Dipartimento di Scienze del Cervello e del Comportamento dell'Università di Pavia, e il trattamento dei partecipanti ha seguito i principi della Dichiarazione di Helsinki.

4.4 Procedimento

Le somministrazioni dei test sono state condotte tra i mesi di Marzo e Aprile 2025 all'interno degli Istituti Scolastici di una scuola primaria nel Nord Italia, condotte da tre esaminatori. I bambini sono stati chiamati dalle rispettive aule durante le ore di lezione a gruppi di tre, e accompagnati all'interno di un'aula messa a disposizione dalla scuola in modo che ogni esaminatore potesse lavorare individualmente con un bambino. Al fine di non risultare eccessivamente onerosa per il bambino, la somministrazione è stata suddivisa in due incontri, ciascuno della durata di circa 20 minuti. I compiti somministrati rilevanti per il presente studio sono descritti nel paragrafo 4.3; in aggiunta, i bambini hanno svolto altri test relativi alla comprensione di metafore. Prima di ogni sessione abbiamo spiegato alla classe in modo semplice e adeguato all'età il fine dei nostri incontri, presentati anche mediante l'espedito del gioco in modo da ridurre eventuali preoccupazioni e aumentare il coinvolgimento da parte dei bambini. I compiti sono stati accompagnati da materiale di supporto come richiesto dai test, tra cui vignette, pupazzi, disegni.

Il primo incontro di somministrazione ha riguardato i compiti di vocabolario, memoria di lavoro e Teoria della Mente; il secondo (a distanza di circa 20 giorni) era dedicato alla comprensione e produzione di metafore e alla persuasione.

4.5 Materiali

4.5.1 Vocabolario

Per valutare le abilità lessicali ricettive abbiamo utilizzato la Batteria per la Valutazione del Linguaggio (BVL 4-12; (Marini et al., 2015) adatta a bambini dai 4 ai 12 anni di età di madrelingua italiana. In particolare, è stata utilizzata la prova di Comprensione lessicale in età scolare. Nel complesso, la BVL indaga il linguaggio orale, ovvero la fonologia, la semantica, la pragmatica e il lessico. La comprensione lessicale viene valutata nella BVL con una prova strutturata in 42 item di

crescente difficoltà, ognuno dei quali composto da quattro immagini e una parola target pronunciata dallo sperimentatore. Il bambino indica la figura corrispondente alla parola udita, con somministrazione individuale di breve durata. Cinque risposte consecutive errate o non fornite comportano l'interruzione del test, e il punteggio totale è dato dal numero di risposte corrette. Viene assegnato 1 punto se la risposta data è corretta e 0 punti se la risposta non viene fornita o è errata (intervallo di punteggio grezzo 0 – 42). I punteggi grezzi sono convertiti in punteggi standard, divisi per fasce d'età.

4.5.2 Memoria di Lavoro

Abbiamo valutato la Memoria di Lavoro attraverso il subtest Memoria di Cifre Inversa (MCI) della batteria WISC-V (Gienger, 2018) rivisitazione della scala Weschler originale adatta a bambini e ragazzi tra i 6 e i 16 anni. Dopo che l'esaminatore presenta oralmente una sequenza di cifre (da 2 a 8 cifre, con ritmo di un numero al secondo), al bambino viene chiesto di ripeterle in ordine inverso. Il compito richiede quindi capacità di ritenzione mnestica a breve termine e riorganizzazione attiva della sequenza. Si somministrano due prove per ogni possibile lunghezza della sequenza, con punteggio da 0 a due per item in base alla correttezza dopo al massimo due ripetizioni. La somministrazione è individuale e si interrompe dopo 3 errori consecutivi, o raggiunta la sequenza di lunghezza di 8 cifre. I punteggi grezzi sono quindi convertiti in standard, suddivisi per età e con riferimento alla popolazione italiana.

4.5.3 Teoria della Mente

Come valutazione della Teoria della Mente abbiamo utilizzato il compito delle Strange Stories originalmente proposto da Happé (1994). Il test nasce per misurare la Teoria della Mente su popolazioni autistiche, e misura nello specifico la capacità di comprendere discorsi non letterali, di attribuire stati mentali in contesti naturalistici, di integrare il contesto e di individuare le motivazioni sottostanti a tali attribuzioni. Ai bambini viene chiesto di inferire e spiegare le intenzioni di un personaggio, in seguito alla presentazione di un breve passaggio letto dall'esaminatore. Le storie

descrivono situazioni sociali non letterali nelle quali i personaggi fanno affermazioni o mettono in atto comportamenti che richiedono un'interpretazione in termini di stati mentali. Le storie includono diverse tipologie di contenuti pragmatici, come l'ironia, la bugia, la bugia bianca, lo scherzo, il fraintendimento e il doppio senso. Al termine di ciascuna storia il bambino è invitato a spiegare il comportamento o l'affermazione del personaggio principale, andando oltre il significato letterale. La somministrazione del test avviene individualmente, e le risposte sono state valutate in base alla capacità di attribuire correttamente stati mentali ai personaggi. Sono state proposte quattro storie, due con scenari di fraintendimento e due con bugia bianca (riportate in Appendice A.1). Per lo scoring sono state utilizzate le linee guida di White et al. (2009), che individuano una scala a tre punti (0 per una risposta scorretta, 1 per una risposta implicita parzialmente corretta e 2 per una risposta corretta ed esplicita).

4.5.4 Produzione di metafore

La valutazione della produzione di metafore è stata misurata tramite una versione adattata del compito di elicitazione di Cortés et al. (2018) proposta da Pompei (2025). Ai bambini vengono presentati oralmente dei prompt letterali sulla base dei quali sono invitati a produrre delle metafore. In particolare, ai bambini viene presentata una breve descrizione di un oggetto, una persona o un'animale, e sono quindi istruiti a modificare il prompt letterale con un suo equivalente metaforico (per esempio, “devi dirmi che il cane è bianco senza usare la parola bianco”). Le metafore salienti (per esempio, “il cane è una nuvola”), alle quali vengono assegnati 2 punti, sono definite come associazioni tra due elementi linguistici in cui il significato implicito coincide con la parola prompt (“bianco”). Alle similitudini (per esempio, “il cane è *come* una nuvola”) e le metafore non salienti (in cui il significato implicito sottolinea una caratteristica solo marginalmente associabile alla parola prompt) vengono assegnate 1 punto. Infine, 0 punti vengono assegnati alle risposte letterali, scorrette o alle risposte non date. Sono stati somministrati 12 item (riportati in Appendice A.2), di cui 4

facevano riferimento a caratteristiche fisiche del soggetto della frase (come il bianco del pelo di un cane) e 8 a caratteristiche “mentali” (come la gentilezza di una signora).

4.5.5 Persuasione

Per misurare le abilità di persuasione abbiamo utilizzato un task di Peterson et al. (2018) adattato da Pompei et al., (2025). In questo compito, lo sperimentatore anima un pupazzo interattivo di nome Mattia, con il quale i bambini sono invitati a interagire direttamente. Mattia viene presentato come un coetaneo e pari del partecipante, che ha il compito di persuadere il pupazzo a svolgere un’azione (mangiare dei broccoli, lavarsi i denti) utilizzando solo le parole. Ogni item (riportati per intero in Appendice A.3) corrisponde a un’azione, e per ogni azione vengono incoraggiate tre risposte da parte del bambino: alle prime due, il pupazzo fornisce feedback negativi rispetto al tentativo di persuasione, in seguito ai quali lo sperimentatore invita il partecipante a provare di nuovo. Al terzo tentativo, a prescindere dalla qualità della produzione persuasiva, l’intervento del bambino ha successo e il pupazzo viene convinto a svolgere l’azione. Come in Peterson et al. (2018), risposte non aderenti al compito o l’assenza di risposte corrisponde a 0 punti nella fase di scoring, mentre ogni argomentazione persuasiva presentata dal bambino corrisponde a 1 punto. Non viene tuttavia assegnato 1 punto per le argomentazioni persuasive ma ripetute all’interno dello stesso item (range di punteggio: 0-6 punti). La produzione persuasiva dei bambini è stata inoltre esaminata per il tipo di strategia adottata: le argomentazioni sono state categorizzate in positive, negative e psicologiche. Sono positive tutte le argomentazioni persuasive che fanno riferimento a conseguenze positive o premi (es: “se ti lavi i denti ti faccio un regalo”; “se mangi i broccoli crescerai sano e forte”). Le strategie negative, di contro, fanno riferimento a conseguenze negative o punizioni (es: “se non ti lavi i denti dovrai andare dal dentista”; “se non mangi i broccoli i tuoi genitori ti metteranno in punizione”). Le strategie definite come psicologiche raggruppano tutte le argomentazioni in cui viene introdotto un elemento di compromesso o modellamento della richiesta iniziale (es: “prova a mangiarli [i broccoli] insieme alla pasta”; “usa un dentifricio che ha un buon sapore”), in cui viene

fornita l'esperienza propria o di un'altra persona come modello di riferimento ("io mangio sempre le mie verdure!"). Sono state inoltre considerate strategie con riferimenti umoristici, con presenza di domande rivolte al pupazzo e contenenti metafore (es: "i broccoli sono caramelle").

4.6 Analisi statistiche

Le analisi statistiche sono state condotte al fine di esplorare il ruolo delle competenze linguistiche, cognitive, pragmatiche e nello specifico di teoria della mente nella persuasione psicologica, approfondendo inoltre il contributo specifico della produzione di metafore nel repertorio strategico dei partecipanti.

Sono state inizialmente condotte analisi descrittive per indagare le misure di tendenza centrale e dispersione, suddividendo il campione per fasce d'età (7, 8 e 9 anni). Questo ha permesso di rilevare la presenza di eventuali effetti dello sviluppo sulle variabili.

Successivamente è stata condotta un'analisi correlazionale, con l'obiettivo di individuare eventuali relazioni significative tra le variabili e orientare le successive analisi multivariate. Le variabili principali (Teoria della Mente, persuasione totale, strategie persuasive) sono misurate su scale ordinali, per cui è stato utilizzato il coefficiente di correlazione di Spearman che non presuppone equidistanza tra i valori della scala, né la linearità della relazione. La correlazione ha esaminato le associazioni bivariate tra persuasione (totale e per tipologia di strategia adottata), produzione di metafora, abilità di Teoria della Mente, vocabolario, memoria di lavoro ed età.

Il contributo specifico delle variabili alla misura di persuasione totale è stato esaminato mediante un'analisi di regressione lineare multipla. La persuasione totale è stata inserita come variabile dipendente, mentre si è valutato il contributo delle variabili indipendenti di età, vocabolario, memoria di lavoro, Teoria della Mente e produzione di metafore, inserite come predittori: *lm (Persuasione ~ Età in mesi + Vocabolario + Memoria di Lavoro + Teoria della Mente + Produzione metafore)*.

Questo ha permesso di stimare l'effetto unico di ciascun predittore, controllando per la varianza condivisa con le altre variabili. Sono stati considerati come significativi valori di p inferiori a .05, mentre valori compresi tra .05 e .10 sono stati interpretati come indicativi di tendenze marginali.

Per colmare la discrepanza tra associazioni bivariate e i risultati dati dal modello di regressione, è stata esaminata la distribuzione delle diverse strategie di persuasione psicologica (metafore, domande, umorismo) compiendo un'analisi relativa alla frequenza percentuale, al fine di valutare l'eterogeneità e la rappresentatività delle diverse tipologie strategiche nel campione.

Il campione è stato quindi suddiviso in due gruppi: coloro che hanno utilizzato metafore vs chi non ha adoperato tale strategia, in modo da verificare se l'uso di metafore fosse associato a un diverso profilo strategico, piuttosto che a un aumento generale quantitativo delle strategie persuasive utilizzate.

Le analisi sono state interpretate nel loro insieme, adoperando un'ottica integrata che combina i risultati delle correlazioni, della regressione e del confronto tra gruppi, in modo da chiarire se la produzione di metafore e la Teoria della Mente possano agire come predittore diretto della persuasione o come abilità di supporto nell'utilizzo di strategie persuasive più complesse.

CAPITOLO 5

Risultati

5.1 Analisi descrittive e distribuzione delle strategie persuasive

Abbiamo inizialmente svolto un confronto tra le medie nei domini di interesse per le diverse fasce d'età (sette, otto e nove anni), con l'obiettivo di verificare la presenza di effetti dello sviluppo delle variabili di controllo e quelle relative alle ipotesi sperimentali (memoria di lavoro, vocabolario, produzione di metafore, Teoria della Mente e persuasione). Questo ha permesso di individuare gli andamenti dello sviluppo dei vari costrutti misurati, consentendo di controllare l'eventuale influenza delle differenze individuali.

Tabella 1. Medie e deviazioni standard dei punteggi per fascia d'età. I valori p significativi ($< .05$) sono evidenziati con un asterisco.

Task	Campione complessivo (N=145) M (SD)	7 anni (N=44) M (SD)	8 anni (N=52) M (SD)	9 anni (N=49) M (SD)	p
Vocabolario	29.0 (6.20)	27.0 (6.08)	28.7 (7.13)	31.3 (4.34)	0.001*
Memoria di Lavoro	6.90 (2.26)	5.75 (2.48)	7.02 (2.03)	7.80 (1.85)	<0.001*
Teoria della Mente	4.56 (2.11)	4.37 (2.02)	4.72 (2.42)	4.55 (1.80)	0.784
Produzione metafore mentali	1.69 (1.88)	1.19 (1.36)	1.82 (1.87)	1.86 (2.13)	0.176
Produzione metafore fisiche	4.61 (2.82)	4.11 (2.97)	5.05 (3.04)	4.52 (2.50)	0.438
Persuasione totale	5.10 (2.60)	4.53 (2.38)	5.27 (2.83)	5.36 (2.50)	0.438
Strategie positive	1.86 (2.02)	1.83 (1.98)	2.24 (2.25)	1.47 (1.76)	0.174
Strategie negative	2.26 (2.28)	1.61 (1.92)	2.29 (2.07)	2.72 (2.64)	0.079
Strategie psicologiche	0.98 (1.40)	1.08 (1.48)	0.73 (1.19)	1.17 (1.54)	0.248

Nota. M = media; SD = deviazione standard.

Emerge un effetto dell'età principalmente sulle variabili di controllo cognitive e linguistiche. In particolare, vocabolario e memoria di lavoro mostrano un incremento progressivo nelle tre fasce d'età considerate, con differenze statisticamente significative tra i gruppi ($p = .001$ per il vocabolario; $p < .001$ per la memoria di lavoro).

Le variabili direttamente legate alle ipotesi sperimentali non mostrano differenze significative tra le fasce d'età. Sebbene la Teoria della Mente non vari significativamente per i gruppi considerati ($p = .784$), è possibile notare a livello descrittivo un lieve andamento curvilineo, con punteggi medi leggermente superiori nel gruppo degli 8 anni rispetto a quelli dei 7 e 9 anni. Tale pattern va tuttavia interpretato cautamente, in quanto non raggiunge la significatività.

La produzione di metafore fisiche e mentali non evidenzia differenze significative tra i gruppi, (rispettivamente, $p = .438$ e $p = .176$), nonostante le metafore mentali sembrino mostrare una lieve tendenza all'aumento con l'età.

Per quanto riguarda le abilità persuasive, il punteggio totale di persuasione mostra (sempre a livello descrittivo) un incremento dai 7 ai 9 anni, pur in assenza di differenze statisticamente significative tra le fasce d'età ($p = .438$). Allo stesso modo, le diverse strategie persuasive non evidenziano variazioni significative. È possibile notare una maggiore rappresentazione delle strategie positive nella fascia degli 8 anni, mentre le strategie negative mostrano una lieve crescita con l'età, avvicinandosi alla significatività statistica ($p = 0.079$). Le strategie psicologiche rappresentano invece la categoria meno frequente nell'intero campione.

Nel complesso, le analisi descrittive mettono in evidenza differenze evolutive relativamente ad abilità cognitive di base, mentre le competenze socio-cognitive e di persuasione appaiono caratterizzate da una maggiore variabilità individuale e da pattern evolutivi meno lineari.

5.2 Analisi correlazionali

Tabella 2. Matrice di correlazioni tra le variabili dello studio.

		1	2	3	4	5	6	7	8
		Vocabolario	Memoria di lavoro	Produzione e metafore	Teoria della Mente	Persuasione totale	Strategie positive	Strategie negative	Strategie psicologiche
1	Età in mesi	0.28	0.34*	0.03	0.02	0.00	-0.14	-0.03	0.07

		1	2	3	4	5	6	7	8
		Vocabolario	Memoria di lavoro	Produzione metafore	Teoria della Mente	Persuasione totale	Strategie positive	Strategie negative	Strategie psicologiche
2	Vocabolario	—	0.34*	0.23*	0.05	0.01	-0.08	-0.02	0.07
3	Memoria di lavoro		—	0.07	0.12	0.25	0.13	-0.02	0.02
4	Produzione metafore			—	0.14	0.21*	0.01	0.15	0.06
5	Teoria della Mente				—	0.31*	0.03	0.08	0.13*
6	Persuasione totale					—	0.23*	0.32*	0.27*
7	Strategie positive						—	-0.55*	-0.18*
8	Strategie negative							—	-0.16*

Nota. I valori in grassetto sono statisticamente significativi. * $p < .05$.

Le analisi correlazionali (Spearman) sono state condotte per esplorare le associazioni tra età, variabili cognitive di controllo (memoria di lavoro e vocabolario) abilità metaforiche, Teoria della Mente e competenze persuasive, con attenzione al tipo di strategia adottato.

I risultati mostrano una correlazione positiva significativa tra persuasione totale e produzione di metafore ($\rho = .21$) e una correlazione positiva significativa tra persuasione totale e Teoria della Mente ($\rho = .31$).

Per quanto riguarda le variabili di controllo, notiamo una correlazione positiva e significativa della memoria di lavoro sia con l'età che con il vocabolario ($\rho = .34$ in entrambe le analisi).

Tra le diverse strategie persuasive, emerge una correlazione negativa significativa tra strategie positive e strategie negative ($\rho = -.55$).

Le restanti correlazioni risultano deboli e non significative. In particolare, le strategie psicologiche mostrano associazioni limitate con le altre variabili considerate, probabilmente anche in relazione alla loro minore frequenza all'interno del campione.

5.3 Analisi di regressione lineare multipla

Per valutare il contributo specifico delle variabili cognitive e linguistiche alla persuasione totale, è stata condotta un'analisi di regressione lineare multipla includendo come predittori età in mesi, vocabolario, memoria di lavoro, Strange Stories e produzione di metafore.

Il modello complessivo spiega una quota limitata della varianza della persuasione totale ($R^2 = .105$; R^2 corretto = .053), suggerendo che le variabili considerate contribuiscano solo parzialmente alla spiegazione delle abilità persuasive nel campione esaminato.

Tabella 3. Risultati del modello di regressione lineare multipla con la persuasione totale come variabile dipendente.

Predittori	β	IC 95%	p
Età in mesi	-0.62	-4.08 – 2.84	.723
Vocabolario	-0.23	-0.68 – 0.21	.305
Memoria di lavoro	0.40	-0.11 – 0.91	.120
Teoria della Mente	0.39	-0.02 – 0.81	.060
Produzione di metafore	0.32	-0.09 – 0.73	.128
R^2 / R^2 corretto	0.105 / 0.053		

Nota. β = coefficiente standardizzato; IC 95% = intervallo di confidenza al 95%; R^2 = varianza spiegata.

Nessuno dei predittori inclusi nel modello raggiunge la significatività statistica. Si osserva tuttavia come i punteggi al compito di Teoria della Mente mostrino un'associazione positiva marginalmente significativa con la persuasione totale ($\beta = 0.39$, $p = .060$), indicando una possibile tendenza per cui punteggi più elevati di Teoria della Mente si associno a migliori abilità persuasive.

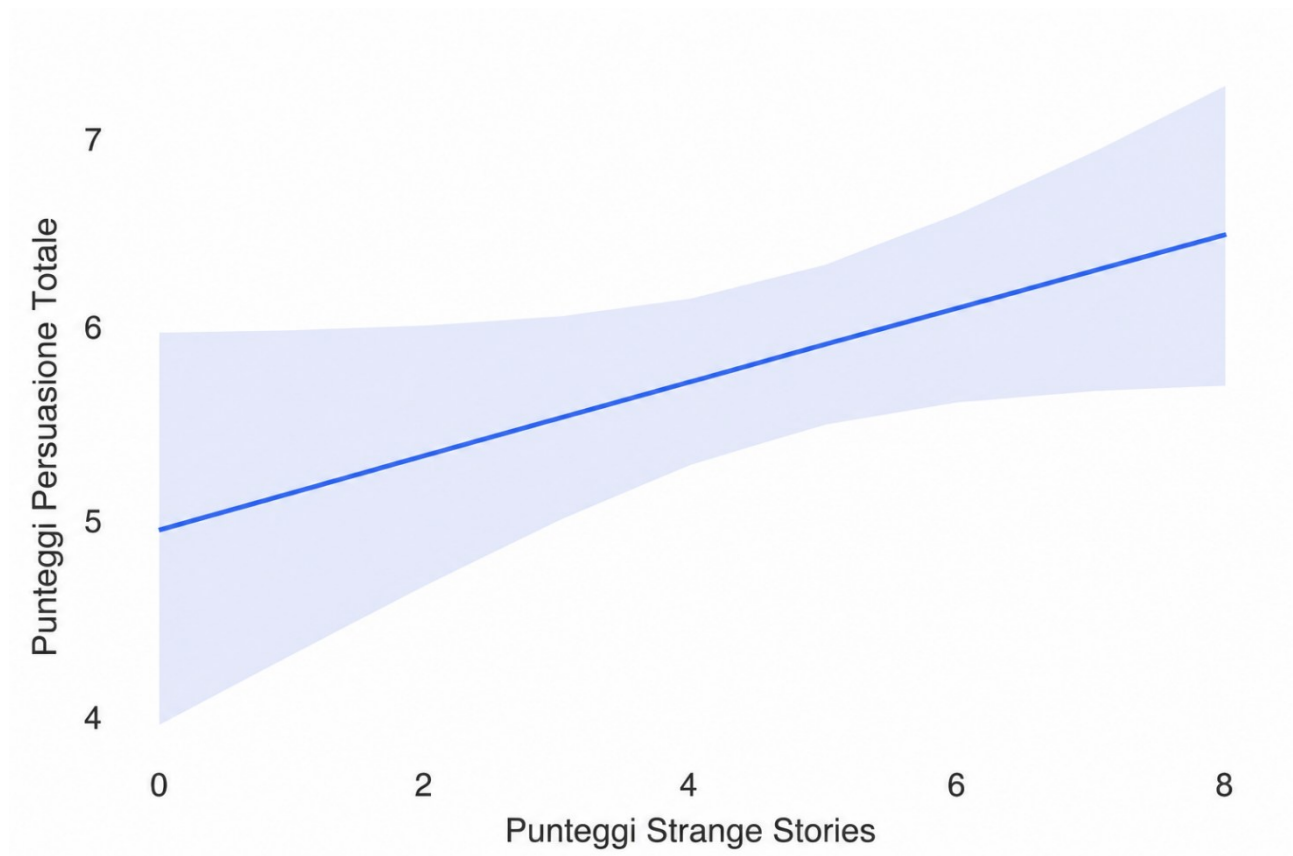


Figura 1: retta di regressione tra punteggio al compito di Teoria della Mente e quello di persuasione. In ascissa sono indicati i punteggi totali ottenuti alle Strange Stories; in ordinata i punteggi totali al compito di persuasione.

Anche la produzione di metafore e la memoria di lavoro mostrano coefficienti positivi, sebbene non significativi (rispettivamente: $\beta = 0.32, p = .128$; $\beta = 0.40, p = .120$). al contrario, l'età e il vocabolario non mostrano contributi significativi al modello predittivo della persuasione totale.

5.4 Confronto tra utilizzatori e non utilizzatori di metafore

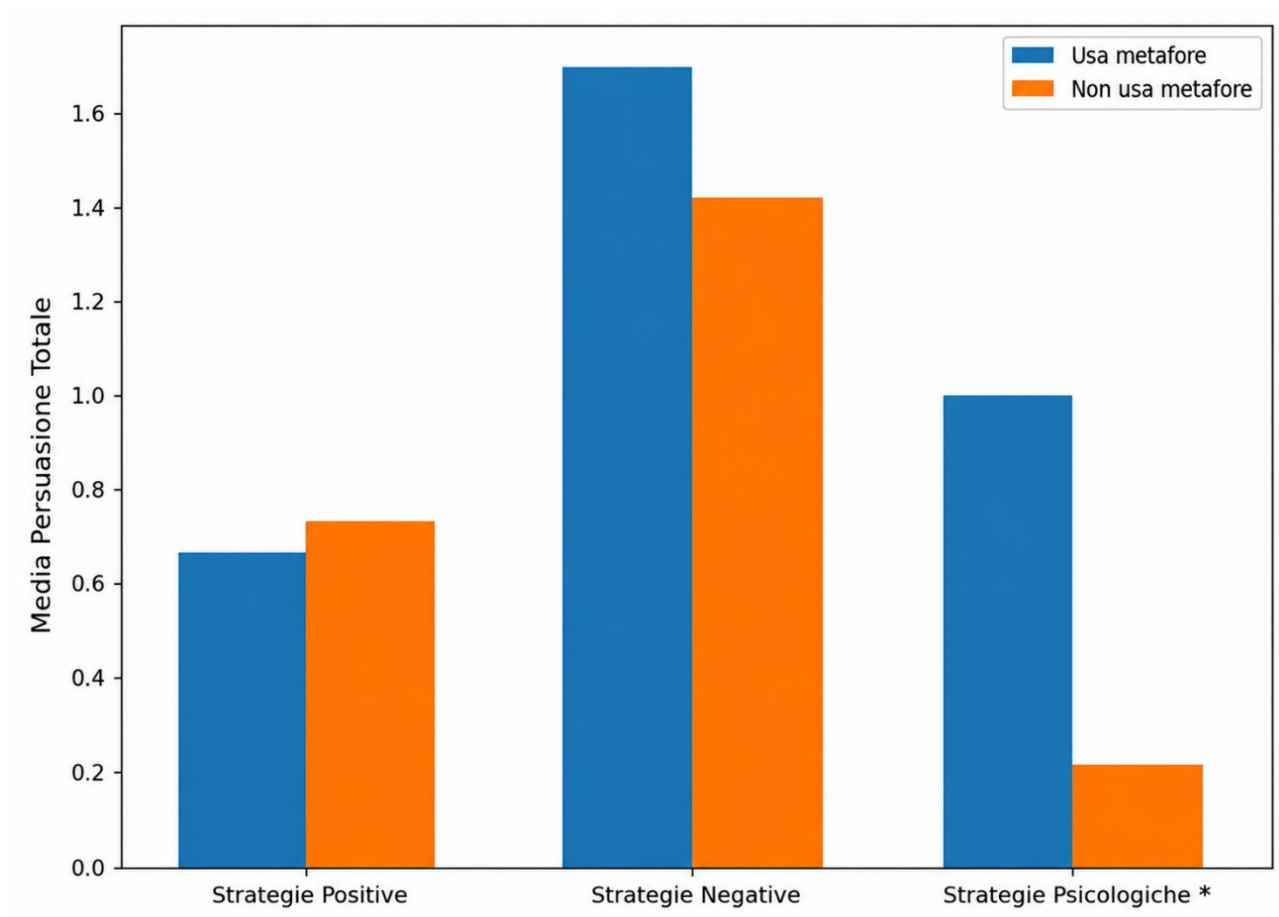


Figura 2: differenze sull'utilizzo di strategie divise per gruppi di utilizzatori o non utilizzatori di metafore. L'asterisco indica le colonne in cui la differenza tra gruppi è significativa

Il campione è stato suddiviso in due gruppi in base alla presenza o assenza dell'uso di metafore nella produzione verbale di ogni bambino nel test di persuasione. L'obiettivo era quello di approfondire il ruolo della produzione metaforica all'interno delle strategie persuasive adottate dai partecipanti. I due gruppi sono stati quindi confrontati rispetto all'utilizzo delle diverse tipologie di strategie persuasive (positive, negative o "psicologiche", ovvero contenenti domande volte a indagare il mondo interno dell'interlocutore, con utilizzo strategico di umorismo o contenenti metafore).

I risultati mostrano come gli utilizzatori di metafore non differiscano significativamente dai non utilizzatori per quanto riguarda la frequenza complessiva di strategie positive e negative. Emerge

invece una differenza significativa per quanto riguarda le strategie psicologiche, usate in generale più frequentemente dai bambini che producono metafore.

CAPITOLO 6

Discussione dei risultati

Il presente studio nasce con l'obiettivo di approfondire il ruolo delle competenze socio-cognitive e linguistiche nella comunicazione persuasiva in età scolare. In particolare, sono state esaminate le relazioni tra Teoria della Mente, produzione metaforica e abilità persuasive, controllando il contributo di vocabolario, memoria di lavoro ed età. Sono state indagate tre ipotesi principali:

1. che la Teoria della Mente avanzata, misurata tramite le Strange Stories, fosse associata a migliori abilità persuasive e all'impiego di strategie più complesse;
2. che la capacità di produzione metaforica fosse associata a livelli più elevati di persuasione;
3. a livello esplorativo, che l'uso di metafore fosse collegato a un profilo strategico qualitativamente riferente, caratterizzato da un maggiore ricorso a strategie di carattere psicologico (orientate agli stati mentali dell'interlocutore).

Prima di discutere nel dettaglio le singole ipotesi, è utile riassumere i principali risultati emersi dall'analisi dei dati. Nel complesso, i risultati suggeriscono un ruolo rilevante delle competenze socio-cognitive e pragmatiche nella persuasione in età scolare. In particolare, la Teoria della Mente avanzata, misurata attraverso le Strange Stories, è risultata la variabile maggiormente associata alle abilità persuasive e ha mostrato il coefficiente predittivo più elevato nel modello di regressione ($\beta = 0.48$), pur con un effetto di entità moderata. La produzione metaforica è risultata associata alla persuasione a livello correlazionale, ma non ha mantenuto un contributo indipendente nel modello multivariato ($\beta = 0.32$, $p = .128$). Tuttavia, i bambini che hanno prodotto metafore hanno fatto ricorso più frequentemente a strategie persuasive di tipo psicologico, orientate agli stati mentali dell'interlocutore. Infine, né l'età né le variabili cognitive di base considerate hanno mostrato associazioni significative con la persuasione complessiva, mentre il modello nel suo insieme ha spiegato una quota limitata della varianza osservata ($R^2 = .105$).

Nei paragrafi che seguono, questi risultati verranno discussi alla luce della letteratura sullo sviluppo della cognizione sociale, della pragmatica e del linguaggio figurato.

6.1 Teoria della Mente e persuasione

La prima ipotesi prevedeva che livelli più elevati di Teoria della Mente fossero associati a migliori abilità persuasive, anche controllando il contributo di altre variabili cognitive come vocabolario e memoria di lavoro. In particolare, si ipotizzava che punteggi più elevati ai task di ToM fossero associati sia a una maggiore efficacia persuasiva generale, sia all'utilizzo di strategie più sofisticate.

I risultati forniscono un sostegno parziale all'ipotesi. A livello correlazionale, la Teoria della Mente rappresenta infatti la variabile maggiormente associata alla persuasione totale ($p = .31$), indicando che i bambini che mostrano una migliore comprensione di intenzioni comunicative e stati mentali complessi tendono anche a produrre un numero maggiore di comportamenti persuasivi. Questo risultato è coerente con l'idea che la capacità di rappresentarsi il punto di vista dell'interlocutore costituisca una risorsa fondamentale per la costruzione di messaggi orientati all'influenza sociale.

Questa associazione appare in linea con un ampio corpus di ricerche che individua nella mentalizzazione uno dei principali correlati delle competenze persuasive. In particolare, gli studi di Slaughter et al. (2013) mostrano come le abilità di falsa credenza siano associate alla capacità di generare un numero maggiore di argomenti indipendenti (vedi anche Peterson et al., 2018), mentre le ricerche di Bartsch et al. (2010, 2011) hanno evidenziato come i bambini con migliori competenze di ToM siano maggiormente in grado di adattare i propri argomenti alle credenze e alle conoscenze dell'interlocutore. Analogamente, Lonigro et al. (2017) hanno osservato che livelli più elevati di ToM sono associati a strategie persuasive maggiormente etero-orientate, cioè focalizzate sulle esigenze, sulle emozioni e sulle convinzioni dell'altro piuttosto che sui propri desideri. Nel loro insieme, questi risultati suggeriscono che la comprensione degli stati mentali sia associata alla persuasione e contribuisca a renderla più flessibile e adattiva.

Relativamente al presente studio, sottolineiamo come la ToM sia stata valutata attraverso le Strange Stories, uno strumento che richiede la comprensione di forme avanzate di comunicazione non letterale come ironia, bugie bianche, doppi bluff e fraintendimenti. A differenza dei classici compiti di falsa credenza, che misurano prevalentemente la capacità di attribuire credenze errate, le Strange Stories richiedono di integrare informazioni provenienti da registri linguistici, contestuali e intenzionali per inferire il significato comunicativo di un enunciato (Happé, 1994). Questo aspetto merita particolare attenzione alla luce della letteratura esistente: gran parte delle ricerche hanno indagato il rapporto tra Teoria della Mente e persuasione in età evolutiva basandosi principalmente su compiti classici di falsa credenza, concentrandosi soprattutto sulla capacità del bambino di attribuire stati mentali discrepanti dalla realtà. Il presente studio estende questa linea di ricerca esaminando una forma più avanzata di mentalizzazione, che coinvolge la comprensione di intenzioni comunicative complesse e di significati non letterali.

Sebbene i risultati non consentano di stabilire un ruolo causale della ToM nella persuasione, essi suggeriscono che siano proprio le componenti più sofisticate e pragmatiche della mentalizzazione a mostrare una relazione con le abilità persuasive in età scolare. In questo senso, il presente lavoro invita a spostare l'attenzione da una concezione della ToM basata sulla comprensione della falsa credenza a una visione più ampia che include le capacità di interpretare atti di comunicazione complessi, particolarmente rilevanti nelle situazioni persuasive.

L'analisi di regressione restituisce tuttavia un quadro più sfumato: quando età, vocabolario, memoria di lavoro e produzione metaforica vengono considerate simultaneamente, il contributo della Teoria della Mente si riduce fino a raggiungere una significatività solo marginale. Questo risultato può essere interpretato in diversi modi.

Una prima interpretazione è di natura metodologica: poiché le competenze coinvolte nella comunicazione persuasiva, come la ToM avanzata, l'abilità linguistica e quella pragmatica (inclusa quella di produzione metaforica) non rappresentano sistemi indipendenti, è possibile che queste

condividano parte della varianza. La letteratura mostra infatti come questi processi tendano a svilupparsi in modo coordinato e a sostenersi reciprocamente (Astington & Baird, 2005; Lecce et al., 2010; Milligan et al., 2007). Di conseguenza, il contributo specifico della ToM può risultare attenuato quando queste variabili vengono considerate simultaneamente all'interno dello stesso modello statistico.

Un'altra interpretazione riguarda la natura multifattoriale della persuasione. Più che dipendere da una singola competenza cognitiva, la capacità di influenzare gli altri potrebbe emergere dall'integrazione di molteplici abilità (Bartsch et al., 2010; Humă, 2023; Slaughter et al., 2013). Comprendere gli stati mentali dell'interlocutore potrebbe dunque essere una condizione favorevole per la costruzione di messaggi efficaci, ma non sufficiente. Per persuadere occorre infatti integrare le abilità di lettura della mente alle risorse linguistiche e pragmatiche necessarie per tradurre tale comprensione in una strategia comunicativa adeguata (Bara et al., 1999; Bartsch et al., 2011).

Nel complesso, la prima ipotesi può essere considerata parzialmente confermata. La Teoria della Mente avanzata emerge infatti come il correlato più robusto della persuasione tra le variabili esaminate, e fornisce ulteriore sostegno all'idea che questa competenza svolga un ruolo importante nello sviluppo della comunicazione persuasiva (Barajas et al., 2022; Lonigro et al., 2017; Slaughter et al., 2013). Allo stesso tempo, il fatto che il suo contributo indipendente risulti più debole all'interno di analisi multivariate suggerisce di utilizzare cautela interpretativa nel considerarla l'unico o il principale determinante della persuasione. Più plausibilmente, la ToM sembra costituire uno dei processi che contribuiscono alla costruzione di strategie persuasive efficaci all'interno di un più ampio sistema di competenze socio-cognitive e linguistiche (Milligan et al., 2007).

6.2 Produzione metaforica e abilità persuasive

La seconda ipotesi prevedeva che i bambini con maggiori capacità di produzione metaforica mostrassero livelli più elevati di abilità persuasive. I risultati offrono ancora una volta sostegno

parziale a questa previsione: la produzione di metafore risulta infatti positivamente correlata alla persuasione totale, suggerendo che i bambini capaci di elaborare espressioni metaforiche tendano a ottenere prestazioni persuasive superiori. Tuttavia, tale associazione non viene mantenuta nel modello di regressione dove la produzione metaforica non emerge come predittore significativo della persuasione complessiva una volta controllato il contributo delle altre variabili considerate.

Questa discrepanza suggerisce che il rapporto tra metafora e persuasione sia più indiretto: piuttosto che influenzare la quantità complessiva dei comportamenti persuasivi, la produzione metaforica potrebbe essere associata ad aspetti più specifici della qualità strategica della comunicazione. Il risultato può essere letto anche alla luce delle recenti evidenze riportate da Pompei et al. (2025), che hanno mostrato come l'uso di metafore in contesti persuasivi sia associato a forme di comunicazione maggiormente sofisticate e orientate alla dimensione psicologica dell'interlocutore. Seguendo questa linea interpretativa, l'assenza di un contributo significativo della produzione metaforica alla persuasione totale non implica dunque una scarsa rilevanza della metafora nei processi persuasivi, ma potrebbe indicare che il suo ruolo si manifesti soprattutto sul piano qualitativo delle strategie adottate piuttosto che sulla frequenza complessiva dei tentativi persuasivi.

Questa ipotesi appare particolarmente plausibile se si considera la natura specifica della metafora, che richiede di mettere in relazione domini concettuali differenti superando il significato letterale degli enunciati. In altre parole, la comprensione della metafora opera nell'interlocutore un *reframing* cognitivo che ristrutturata la realtà psicologica dei parlanti, offrendone rappresentazioni alternative (Falkum, 2022; Pompei, 2025). Questi processi non sembrano necessariamente tradursi in un aumento quantitativo dei comportamenti persuasivi, ma potrebbero favorire modalità più flessibili e sofisticate di influenzare l'interlocutore.

Il presente studio non sembra dunque supportare l'ipotesi che la competenza metaforica costituisca un predittore indipendente della persuasione generale, ma suggerisce che essa possa essere coinvolta in aspetti più specifici del comportamento persuasivo, aprendo nuove domande sul modo in cui le

abilità linguistiche creative interagiscono con i processi socio-cognitivi durante lo sviluppo (Lakoff & Johnson, 1980; Pompei et al., 2025)

Alla luce di questi risultati, la seconda ipotesi trova quindi una conferma limitata per quanto riguarda la persuasione complessiva, ma offre indicazioni interessanti circa il possibile ruolo della metafora nella organizzazione qualitativa delle strategie persuasive. Questa possibilità viene approfondita nella successiva analisi dell'ipotesi esplorativa, che consente di esaminare più direttamente il rapporto tra produzione metaforica e profili strategici dei persuasori.

6.3 Produzione metaforica e profilo strategico

L'ipotesi esplorativa del presente studio riguardava la possibilità che l'utilizzo di metafore costituisse un associato non tanto della produzione quantitativa di argomentazioni persuasive, ma fosse piuttosto indicatore di una modalità qualitativamente differente di persuadere. Questa ipotesi assume particolare rilevanza alla luce dei risultati discussi nel paragrafo precedente: il fatto che la produzione metaforica non emerga come predittore della persuasione totale suggerisce infatti la necessità di spostare l'attenzione dal livello quantitativo della prestazione persuasiva alla qualità delle strategie utilizzate.

I risultati sembrano supportare questa interpretazione: il confronto tra bambini che utilizzano spontaneamente metafore all'interno delle proprie produzioni persuasive con coloro che non le utilizzano, mostra infatti che i due gruppi non differiscono nell'impiego di strategie positive o negative, ma sono significativamente diversi quando si prendono in analisi le strategie psicologiche (es: modellamento, mitigazione...). In altre parole, i bambini che producono metafore non sembrano necessariamente persuadere di più, ma sembrano persuadere in modo diverso.

Alla luce di questi risultati, possiamo proporre un quadro interpretativo in cui la competenza metaforica può essere associata alla qualità strategica della persuasione. La comunicazione dei

bambini che producono metafore appare maggiormente orientata alla rappresentazione degli stati mentali, emotivi e motivazionali dell'interlocutore, suggerendo un arricchimento del repertorio persuasivo attraverso il maggiore ricorso a strategie di tipo psicologico (Bartsch et al., 2010, 2011; Lonigro et al., 2017). Da questa prospettiva, la metafora non sembrerebbe favorire un incremento generalizzato dell'attività persuasiva, ma piuttosto una maggiore sofisticazione delle modalità attraverso cui tale attività viene realizzata.

I risultati appaiono particolarmente interessanti se considerati nuovamente alla luce del lavoro di Pompei et al. (2025), che aveva evidenziato come la produzione di metafore fosse associata all'impiego di strategie persuasive più sofisticate anche controllando il contributo di ToM e competenze lessicali. Il presente studio si colloca nella stessa direzione teorica, e fornisce un ulteriore elemento di supporto all'ipotesi che la competenza metaforica contribuisca alla persuasione come abilità legata alla costruzione di rappresentazioni alternative alla considerazione della prospettiva altrui (Falkum, 2022; Pompei et al., 2025). L'emergere di una relazione specifica tra metafora e strategie psicologiche suggerisce che il collegamento individuato da Pompei e colleghi possa riflettere un fenomeno più generale nello sviluppo della comunicazione persuasiva.

Il contributo offerto da questo studio si inserisce all'interno della lacuna empirica presente in letteratura relativamente all'indagine del nesso tra produzione metaforica e competenza persuasiva nel bambino. Sebbene entrambi i domini siano stati ampiamente studiati separatamente nell'ambito della psicologia dello sviluppo e della pragmatica evolutiva, le loro interazioni sono state esplorate solo recentemente e rimangono ancora poco comprese (Pompei et al., 2025). Le poche evidenze disponibili si sono concentrate prevalentemente sulla capacità delle metafore di aumentare l'efficacia persuasiva del messaggio. Mentre rimane ancora poco esplorato il rapporto con i processi socio-cognitivi che sostengono la persuasione. I risultati del presente studio suggeriscono invece che la competenza metaforica possa rappresentare un indicatore di uno stile comunicativo maggiormente orientato alla comprensione e alla gestione degli stati mentali dell'altro, aprendo una possibile area

di integrazione tra la ricerca sul linguaggio figurato e la cognizione sociale (Bartsch et al., 2010, 2011; Lonigro et al., 2017).

Questa interpretazione appare coerente con alcune prospettive teoriche che attribuiscono alla metafora una funzione anche cognitiva (Falkum, 2022; Lakoff & Johnson, 1980): produrre una metafora implica infatti la capacità di costruire collegamenti tra domini concettuali differenti, superare il significato letterale degli enunciati e proporre nuove cornici interpretative della realtà. Tali processi potrebbero favorire una maggiore flessibilità nel considerare prospettive alternative e nel rappresentare gli stati mentali dell'interlocutore, competenze che risultano particolarmente rilevanti nelle forme più sofisticate di persuasione.

Per concludere, sottolineiamo come i dati qui presentati suggeriscono che il contributo della metafora alla comunicazione persuasiva possa essere compreso più adeguatamente analizzando il tipo di strategie impiegate, piuttosto che il numero complessivo di tentativi di persuasione prodotti.

6.4 Variabili di controllo ed età

Un ulteriore risultato riguarda le variabili di controllo. Come atteso, vocabolario e memoria di lavoro mostrano incrementi significativi con l'età, confermando la sensibilità delle misure ai cambiamenti evolutivi tipici della fascia 7-9 anni. Al contrario, né età né variabili cognitive e linguistiche di base risultano significativamente associate alla persuasione totale nel modello di regressione.

L'assenza di differenze significative legate all'età nelle principali variabili sperimentali (ToM, produzione metaforica e persuasione) potrebbe indicare che in questa fascia evolutiva le differenze individuali assumono un peso maggiore rispetto a quelle legate all'età cronologica (Lecce et al., 2010; Wellman & Liu, 2004). Un'altra possibilità è che i processi coinvolti nella persuasione seguano traiettorie di sviluppo meno lineari rispetto a quelle osservate per le abilità cognitive di base.

Questo dato appare coerente con la letteratura, che mostra come le competenze socio-cognitive e pragmatiche presentano una notevole eterogeneità interindividuale anche all'interno della stessa fascia d'età (Falkum, 2022; Lecce et al., 2010; Wellman & Liu, 2004). La persuasione potrebbe quindi dipendere da percorsi di sviluppo influenzati maggiormente da esperienze conversazionali, contesto familiare, opportunità sociali e caratteristiche individuali non direttamente misurate nel presente studio (Bartsch et al., 2010; Carpendale & Lewis, 2004).

6.5 Interpretazione complessiva dei risultati

Considerati nel loro insieme, i risultati del presente studio suggeriscono che la persuasione infantile non possa essere spiegata esclusivamente in termini di abilità linguistiche generali o di risorse cognitive di base. Le variabili che mostrano le associazioni più consistenti con la persuasione appartengono infatti alla sfera socio-cognitiva e pragmatica, confermando la natura complessa e multidimensionale di questa competenza.

Coerentemente con la letteratura precedente, la Teoria della Mente emerge come una delle variabili maggiormente associate alle abilità persuasive, confermando l'importanza della capacità di rappresentare gli stati mentali altrui nella costruzione di messaggi orientati all'influenza sociale.

Accanto a questo risultato, il presente studio evidenzia il potenziale contributo della competenza metaforica. Sebbene la produzione di metafore non emerga come predittore indipendente della persuasione complessiva, il suo utilizzo spontaneo nei task di persuasione risulta associato a uno specifico profilo strategico caratterizzato da un maggiore ricorso a strategie psicologiche. Questo dato suggerisce che la metafora può influenzare la qualità delle modalità attraverso cui i tentativi di persuasione vengono realizzati, piuttosto che la loro quantità.

In questa prospettiva, i risultati appaiono coerenti con le recenti evidenze di Pompei et al. (2025) e contribuiscono ad ampliare una linea di ricerca ancora relativamente poco esplorata che mette in

relazione linguaggio figurato, cognizione sociale e persuasione. La competenza metaforica sembra infatti associarsi a una particolare sensibilità verso la dimensione psicologica dell'interlocutore, suggerendo che la capacità di costruire rappresentazioni alternative della realtà possa costituire una risorsa rilevante nelle forme più sofisticate di comunicazione persuasiva.

Considerati congiuntamente, i risultati suggeriscono inoltre che la Teoria della Mente e la competenza metaforica possano contribuire in modo complementare alla persuasione: la prima appare maggiormente associata alla prestazione persuasiva generale, mentre la seconda sembra caratterizzare la qualità e l'orientamento delle strategie adottate. Pur trattandosi di conclusioni necessariamente preliminari, questa distinzione apre interessanti prospettive per lo sviluppo di modelli teorici più integrati, capaci di mettere in dialogo tradizioni di ricerca che finora hanno proceduto prevalentemente in parallelo.

Infine, l'assenza di effetti significativi dell'età nelle principali variabili sperimentali suggerisce che nella fascia considerata le differenze individuali possano assumere un ruolo più rilevante della sola maturazione cronologica. Nel complesso, i dati invitano quindi a concepire lo sviluppo della persuasione come il risultato dell'interazione tra molteplici fattori cognitivi, linguistici ed esperienziali, piuttosto che come una semplice conseguenza dell'età.

6.6 Limiti dello studio e prospettive future

6.6.1 Natura correlazionale e direzione delle relazioni osservate

Il primo limite del presente studio riguarda la natura prevalentemente correlazionale delle analisi effettuate. Sebbene i risultati evidenzino associazioni significative tra Teoria della Mente, produzione metaforica e competenza persuasiva, il disegno dello studio non consente di stabilire la loro direzione causale. Non è quindi possibile constatare se lo sviluppo della mentalizzazione favorisca l'acquisizione di strategie persuasive più sofisticate, se esperienza persuasiva contribuisca al

perfezionamento delle abilità socio-cognitive, o se entrambe dipendano da fattori di sviluppo più generali.

Questa considerazione è rilevante anche per l'interpretazione del ruolo della metafora, riguardo alla quale non è possibile stabilire se la capacità di produzione favorisca una maggiore attenzione agli stati mentali dell'interlocutore o se entrambe le abilità riflettano processi cognitivi condivisi. Studi longitudinali e disegni sperimentali potrebbero contribuire a chiarire la natura di queste relazioni e la loro evoluzione nel tempo.

6.6.2 Dimensione e caratteristiche del campione

Un secondo limite riguarda la numerosità relativamente contenuta del campione e la sua distribuzione in una fascia di età circoscritta. Sebbene tale scelta abbia consentito di esaminare in modo approfondito il periodo centrale dell'età scolare, potrebbe avere ridotto la possibilità di rilevare differenze evolutive legate all'età.

L'assenza di effetti significativi dell'età potrebbe infatti riflettere una limitata variabilità anagrafica, oltre che una reale prevalenza delle differenze individuali. Ricerche future potrebbero includere fasce d'età più ampie, al fine di ricostruire con maggiore precisione le traiettorie di sviluppo della persuasione, della ToM e della competenza metaforica.

6.6.3 Misurazione della persuasione e validità ecologica

Un ulteriore limite riguarda le modalità di valutazione della competenza persuasiva. Sebbene il compito utilizzato presenti diversi vantaggi sperimentali e consenta il confronto tra i partecipanti, esso rappresenta inevitabilmente una semplificazione delle condizioni reali di comunicazione persuasiva.

Nella vita quotidiana, la persuasione si sviluppa all'interno di interazioni dinamiche in cui intervengono molteplici fattori contestuali, tra cui la natura della relazione tra gli interlocutori reali, la posta in gioco, la negoziazione reciproca e la possibilità di feedback immediati. Future ricerche

potrebbero integrare le misure sperimentali con osservazioni naturalistiche o compiti maggiormente ecologici, al fine di comprendere come le competenze rilevate nel setting sperimentale si traducano nelle interazioni quotidiane.

6.6.4 Integrazione tra linguaggio figurato e cognizione sociale

L'integrazione operata nel presente studio tra Teoria della Mente, produzione metaforica e competenza persuasiva rappresenta il suo contributo principale, ma invita allo stesso tempo alla necessità di approfondire ulteriormente i meccanismi che collegano questi domini.

I risultati suggeriscono un collegamento tra competenza metaforica e un particolare stile persuasivo caratterizzato da maggiore attenzione agli aspetti psicologici nella relazione comunicativa. Si tratta tuttavia di un'ipotesi che richiede ulteriori verifiche empiriche. In particolare, future ricerche potrebbero indagare se il rapporto osservato sia mediato da specifiche componenti della cognizione sociale (per esempio ToM affettiva, *perspective-taking*, empatia...).

Potrebbe essere inoltre utile distinguere maggiormente tra diverse tipologie di metafore e differenti funzioni persuasive del linguaggio figurato, verificando se particolari forme di produzione metaforica risultino più strettamente associate a specifiche strategie comunicative.

CONCLUSIONI

L'obiettivo del presente studio era approfondire i processi linguistici e socio-cognitivi che sostengono lo sviluppo della persuasione in età scolare, con particolare attenzione al ruolo della Teoria della Mente avanzata e della competenza metaforica. Integrando la letteratura teorica e i dati empirici raccolti, è stato possibile delineare un quadro nel quale la persuasione emerge come una competenza complessa, situata all'intersezione di cognizione sociale, linguaggio e pragmatica.

I risultati ottenuti confermano l'importanza della abilità di mentalizzazione nei processi persuasivi infantili. La Teoria della Mente è risultata la variabile più associata alla prestazione persuasiva, suggerendo che la capacità di rappresentarsi credenze, intenzioni ed emozioni altrui costituisca una risorsa rilevante per costruire messaggi orientati alla modifica del pensiero dell'interlocutore. Sebbene i dati non consentano di formulare conclusioni causali, questi appaiono coerenti con la letteratura sul tema, che individua nella comprensione degli stati mentali uno dei principali correlati dello sviluppo della comunicazione persuasiva.

Accanto a questo risultato, è stato rilevato un interessante contributo della competenza metaforica. La produzione di metafore non è risultata associata a un incremento generale delle abilità persuasive, ma è risultata connessa a un profilo strategico qualitativamente diverso, caratterizzato da un maggiore ricorso a strategie di persuasione psicologiche, orientate agli stati mentali dell'interlocutore. Questo dato si colloca in continuità con le recenti evidenze di Pompei e colleghi (2025), e suggerisce che il ruolo della metafora nella persuasione possa essere meglio compreso nei termini di sofisticazione delle modalità comunicative strategicamente impiegate.

Nel loro insieme, i risultati contribuiscono a rafforzare una visione della persuasione come fenomeno multidimensionale, sostenuto dall'interazione tra competenze socio-cognitive, linguistiche e pragmatiche. Allo stesso tempo, i dati suggeriscono l'opportunità di ampliare i modelli tradizionali dello sviluppo persuasivo integrando più approfonditamente il ruolo dei processi legati al linguaggio figurato e alla flessibilità delle rappresentazioni.

Nonostante i limiti metodologici discussi, il presente lavoro offre un contributo a un'area di ricerca ancora relativamente poco esplorata, in particolare per quanto riguarda il rapporto tra produzione metaforica e strategie persuasive in età evolutiva. La persuasione può essere considerata, in questa prospettiva, una finestra privilegiata per osservare il progressivo intrecciarsi di competenze linguistiche, socio-cognitive e di assunzione del punto di vista dell'altro.

Imparare a persuadere significa molto più che trovare modalità per ottenere ciò che si desidera: significa acquisire la capacità di rappresentare la mente altrui, di costruire significati condivisi e di utilizzare il linguaggio in modo sempre più flessibile, creativo e strategico all'interno delle relazioni sociali. È proprio in questo intreccio tra comprensione e creatività che si colloca uno dei percorsi più affascinanti dello sviluppo umano.

APPENDICE

Materiali sperimentali

A.1 Strange Stories

Storia 1 (frintendimento): A tarda notte la vecchia signora Bianchi sta tornando a casa a piedi.

Alla signora Bianchi non piace camminare da sola fino a casa la sera perché teme che qualcuno possa aggredirla e derubarla. Lei è davvero una persona molto nervosa. Improvvisamente nel buio sbuca un uomo. Lui vuole chiedere alla signora Bianchi che ore sono, così le si avvicina. Nel momento in cui la signora Bianchi vede l'uomo che cammina verso di lei, incomincia a tremare e dice: "Prendi la mia borsa, ma per favore non farmi del male!" Perché la signora Bianchi dice così?

Storia 2 (frintendimento): Un ladro ha appena rubato in un negozio e sta scappando. Mentre sta correndo verso casa, un poliziotto di ronda lo vede perdere un guanto. Egli non sa che è un ladro e vuole solo dirgli che ha lasciato cadere il guanto. Però, quando il poliziotto grida al ladro: "Ehi tu, fermati!", il ladro alza le braccia e ammette di aver commesso il furto nel negozio. Perché il ladro dice così?

Storia 3 (bugia bianca): Adele aveva aspettato Natale da tutto l'anno perché sapeva che a Natale avrebbe potuto chiedere ai suoi genitori un coniglio. Adele voleva un coniglio più di ogni altra cosa al mondo. Alla fine arrivò il giorno di Natale e lei corse ad aprire la grossa scatola che i suoi genitori le diedero. Era sicura che all'interno della scatola avrebbe trovato un coniglietto in una gabbietta. Ma quando aprì la grossa scatola davanti a tutta la famiglia, scoprì che il suo regalo era una vecchia e noiosa raccolta di enciclopedie, che lei non voleva per niente. Tuttavia, quando i suoi genitori le chiesero se il suo regalo di Natale le fosse piaciuto, lei disse: "E' fantastico, grazie, proprio quello che volevo!" Perché Adele dice così?

Storia 4 (bugia bianca): Un giorno la zia Giovanna è andata a visitare Pietro. Pietro vuole molto bene a sua zia, ma proprio oggi lei indossa un nuovo cappello che lui trova davvero brutto. Pietro pensa che sua zia con quel cappello sembri ridicola e che invece stesse molto meglio con il suo vecchio cappello. Quando però la zia Giovanna chiede a Pietro "Ti piace il mio cappello nuovo?", lui risponde "Certo, è davvero carino!". Perché Pietro dice così?

A.2 Item del task di produzione di metafore

- 1) Immagina di vedere un cagnolino con il pelo tutto bianco. Tu vuoi dire che lui è tutto bianco ma non puoi usare la parola "bianco". Come potresti dire? Come diresti che il cagnolino è tutto bianco senza usare la parola "bianco"?
- 2) Immagina di vedere la luna tutta illuminata di notte. Tu vuoi dire che la luna è luminosa ma non puoi usare la parola "luminosa". Come potresti dire? Come diresti che la luna è luminosa senza usare la parola "luminosa"?
- 3) Immagina di conoscere una persona molto lenta. Tu vuoi dire che questa persona è molto lenta ma non puoi usare la parola "lenta". Come potresti dire? Come diresti che questa persona è molto lenta senza usare la parola "lenta"?
- 4) Immagina di avere un foglio con cui ti sei tagliato. Tu vuoi dire che quel foglio è tagliente ma non

puoi usare la parola “tagliante”. Come potresti dire? Come diresti che quel foglio è tagliante senza usare la parola “tagliante”?

- 5) Immagina di percorrere una strada piena di buche. Tu vuoi dire che quella strada è piena di buche senza usare le parole “piena di buche”. Come potresti dire? Come diresti che quella strada è piena di buche senza usare le parole “piena di buche”?
- 6) Immagina di andare a casa di un tuo amico che ha la camera molto disordinata. Tu vuoi dire che la sua camera è disordinata ma non puoi usare la parola “disordinata”. Come potresti dire? Come diresti che quella camera è disordinata senza usare la parola “disordinata”?
- 7) Immagina di avere un compagno molto chiacchierone. Tu vuoi dire che quel compagno è un chiacchierone ma non puoi usare la parola “chiacchierone”. Come potresti dire? Come diresti che quel compagno è chiacchierone senza usare la parola “chiacchierone”?
- 8) Immagina di conoscere una signora molto gentile. Tu vuoi dire che quella signora è molto gentile ma non puoi usare la parola “gentile”. Come potresti dire? Come diresti che quella signora è molto gentile senza usare la parola “gentile”?
- 9) Immagina di avere una cuginetta molto intelligente. Tu vuoi dire che la tua cuginetta è intelligente ma non puoi usare la parola “intelligente”. Come potresti dire? Come diresti che la tua cuginetta è intelligente senza usare la parola “intelligente”?
- 10) Immagina di leggere un libro in cui il protagonista è molto sensibile. Tu vuoi dire che quel personaggio è sensibile ma non puoi usare la parola “sensibile”. Come potresti dire? Come diresti che quel personaggio è sensibile senza usare la parola “sensibile”?
- 11) Immagina di vedere un ragazzo molto triste. Tu vuoi dire che quel ragazzo è triste ma non puoi usare la parola “triste”. Come potresti dire? Come diresti che quel ragazzo è molto triste senza usare la parola “triste”?
- 12) Immagina di avere un’amica molto sincera. Tu vuoi dire che la tua amica è sincera ma non puoi usare la parola “sincera”. Come potresti dire? Come diresti che la tua amica è molto sincera senza usare la parola “sincera”?

A.3 Item e istruzioni del task di persuasione

Regole generali: I bambini interagiscono con un bambolotto della loro età, di nome Mattia. Non possono manipolare il pupazzo e usare la forza. I bambini vengono invece incoraggiati: “parlagli e digli delle cose”.

Inizio: Introdurre il pupazzo e fare in modo che lui chieda al bambino una semplice domanda (es. Mattia dice “quanti anni hai?” lo sperimentatore dice: “Mattia chiede quanti anni hai, cosa gli rispondi?”) in modo da chiarire la differenza tra lo sperimentatore e Mattia.

PRIMO COMPITO: Broccoli

Lo sperimentatore mette il pupazzo dentro lo schermo, attraverso il buco. “Questo è Mattia. A Mattia non piace per nulla mangiare i broccoli” [fare annusare a Mattia i broccoli e fargli dire “Bleah”].

Domande:

- Indagine 1: “Puoi aiutarmi a convincere Mattia a mangiare questi broccoli? Cerca di convincerlo a mangiarli solo parlandogli e dicendogli delle cose.” [non dare nessun altro suggerimento; registrare il bambino facendo stare Mattia seduto fermo fino a quando il bambino non rimane in silenzio per circa 10 secondi o afferma esplicitamente di non avere altri argomenti];

Quando il bambino finisce di parlare, far dire a Mattia “NO, non sono sicuro... penso ancora che non mi piacciono. Bleah”

- Indagine 2: “Puoi provare di nuovo a convincere Mattia a mangiare i broccoli?” [registrare il bambino. in caso di risposte non verbali dire: “Ricordati che puoi solo parlare con Mattia e dirgli cose”].

Quando il bambino finisce di parlare, far dire a Mattia: “No. Non sono sicuro...non voglio mangiare i broccoli. Continuo a pensare che siano disgustosi”

- Indagine 3: “Puoi provare di nuovo a convincere Mattia a mangiare i broccoli?” [registrare il bambino. in caso di risposte non verbali dire: “Ricordati che puoi solo parlare con Mattia e dirgli cose”].

Dopo questo terzo tentativo Mattia dice “OK” e mangia i broccoli [mettere i broccoli nella bocca del pupazzo]

SECONDO COMPITO: Spazzolino

Lo sperimentatore mette il pupazzo dentro lo schermo, attraverso il buco.

“Questo è di nuovo Mattia. a Mattia non piace per nulla lavarsi i denti” [dirigere lo spazzolino verso Mattia e fargli dire “Bleah”].

Domande:

- Indagine 1: “Puoi aiutarmi a convincere Mattia a lavarsi i denti? Cerca di convincerlo a lavarseli solo parlandogli e dicendogli delle cose.” [non dare nessun altro suggerimento; registrare il bambino facendo stare Mattia seduto fermo fino a quando il bambino non rimane in silenzio per circa 10 secondi o afferma esplicitamente di non avere altri argomenti]

Far dire a Mattia “No. Non sono sicuro...continuo a pensare che sia disgustoso. Bleah.”

- Indagine 2: “Puoi provare di nuovo a convincere Mattia a lavarsi i denti?” [registrare il bambino. in caso di risposte non verbali dire: “Ricordati che puoi solo parlare con Mattia e dirgli cose”].

Quando il bambino finisce di parlare far dire a Mattia “No. Non sono sicuro...non voglio lavarmi i denti. Continuo a pensare che sia disgustoso”

- Indagine 3: “Puoi provare di nuovo a convincere Mattia a lavarsi i denti?” [registrare il bambino. in caso di risposte non verbali dire: “Ricordati che puoi solo parlare con Mattia e dirgli cose”].

Dopo questo terzo tentativo Mattia dice “OK” e si lava i denti [mettere lo spazzolino nella bocca del pupazzo]

BIBLIOGRAFIA

- Airenti, G. (2015). Theory of mind: A new perspective on the puzzle of belief ascription. *Frontiers in Psychology*, 6, Article 1184. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.01184>
- Airenti, G., Bara, B. G., & Colombetti, M. (1993). Failures, exploitations and deceptions in communication. *Journal of Pragmatics*, 20(4), 303–326. [https://doi.org/10.1016/0378-2166\(93\)90055-T](https://doi.org/10.1016/0378-2166(93)90055-T)
- Apperly, I. A. (2012). What is theory of mind? Concepts, cognitive processes and individual differences. *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 65(5), 825–839. <https://doi.org/10.1080/17470218.2012.676055>
- Astington, J. W., & Baird, J. A. (Eds.). (2005). *Why language matters for theory of mind*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780195159912.001.0001>
- Austin, J. L. (1962). *How to do things with words*. Oxford University Press.
- Baillargeon, R., Scott, R. M., & He, Z. (2010). False-belief understanding in infants. *Trends in Cognitive Sciences*, 14(3), 110–118. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2009.12.006>
- Banerjee, R., Watling, D., & Caputi, M. (2011). Peer relations and the understanding of faux pas: Longitudinal evidence for bidirectional associations. *Child Development*, 82(6), 1887–1905. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2011.01669.x>
- Bara, B. G., Bosco, F. M., & Bucciarelli, M. (1999). Developmental pragmatics in normal and abnormal children. *Brain and Language*, 68(3), 507–528. <https://doi.org/10.1006/brln.1999.2125>
- Barajas, C., Linero, M. J., & Alarcón, R. (2022). Persuasion ability in children from 6 to 12 years old: Relations to cognitive and affective theory of mind. *Frontiers in Psychology*, 13, Article 966102. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.966102>
- Baron-Cohen, S. (1989). Joint-attention deficits in autism: Towards a cognitive analysis. *Development and Psychopathology*, 1(3), 185–189. <https://doi.org/10.1017/S0954579400000377>
- Baron-Cohen, S., Leslie, A. M., & Frith, U. (1985). Does the autistic child have a theory of mind? *Cognition*, 21(1), 37–46. [https://doi.org/10.1016/0010-0277\(85\)90022-8](https://doi.org/10.1016/0010-0277(85)90022-8)
- Bartsch, K., & London, K. (2000). Children's use of mental state information in selecting persuasive arguments. *Developmental Psychology*, 36(3), 352–365. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.36.3.352>
- Bartsch, K., & Wellman, H. M. (1995). *Children talk about the mind*. Oxford University Press.

- Bartsch, K., Wade, C. E., & Estes, D. (2011). Children's attention to others' beliefs during persuasion: Improvised and selected arguments to puppets and people. *Social Development*, 20(2), 316–333. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2010.00580.x>
- Bartsch, K., Wright, J. C., & Estes, D. (2010). Young children's persuasion in everyday conversation: Tactics and attunement to others' mental states. *Social Development*, 19(2), 394–416. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2009.00537.x>
- Bates, E., Camaioni, L., & Volterra, V. (1975). The acquisition of performatives prior to speech. *Merrill-Palmer Quarterly*, 21(3), 205–226.
- Behne, T., Carpenter, M., Call, J., & Tomasello, M. (2005). Unwilling versus unable: Infants' understanding of intentional action. *Developmental Psychology*, 41(2), 328–337. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.41.2.328>
- Benson, J. E., Sabbagh, M. A., Carlson, S. M., & Zelazo, P. D. (2013). Individual differences in executive functioning predict preschoolers' improvement from theory-of-mind training. *Developmental Psychology*, 49(9), 1615–1627. <https://doi.org/10.1037/a0031056>
- Bianchi, C. (2012). Pragmatica sperimentale: il caso delle implicature scalari. *Rivista Italiana di Filosofia del Linguaggio*, 42–51. <https://doi.org/10.4396/20120605>
- Bianco, F., Lecce, S., & Banerjee, R. (2016). Conversations about mental states and theory of mind development during middle childhood: A training study. *Journal of Experimental Child Psychology*, 149, 41–61. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2015.11.006>
- Bloom, P., & German, T. P. (2000). Two reasons to abandon the false belief task as a test of theory of mind. *Cognition*, 77(1), B25–B31. [https://doi.org/10.1016/S0010-0277\(00\)00096-2](https://doi.org/10.1016/S0010-0277(00)00096-2)
- Bosco, F. M., & Gabbatore, I. (2017). Sincere, deceitful, and ironic communicative acts and the role of theory of mind in childhood. *Frontiers in Psychology*, 8, Article 21. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00021>
- Bräuer, J., Kaminski, J., Riedel, J., Call, J., & Tomasello, M. (2006). Making inferences about the location of hidden food: Social dog, causal ape. *Journal of Comparative Psychology*, 120(1), 38–47. <https://doi.org/10.1037/0735-7036.120.1.38>
- Briñol, P., Petty, R. E., Durso, G. R. O., & Rucker, D. D. (2017). Power and persuasion: Processes by which perceived power can influence evaluative judgments. *Review of General Psychology*, 21(3), 223–241. <https://doi.org/10.1037/gpr0000119>
- Brooks, R., & Meltzoff, A. N. (2005). The development of gaze following and its relation to language. *Developmental Science*, 8(6), 535–543. <https://doi.org/10.1111/j.1467-7687.2005.00445.x>

- Brown, P., & Levinson, S. C. (1987). *Politeness: Some universals in language usage*. Cambridge University Press.
- Byom, L. J., & Mutlu, B. (2013). Theory of mind: Mechanisms, methods, and new directions. *Frontiers in Human Neuroscience*, 7, Article 413.
<https://doi.org/10.3389/fnhum.2013.00413>
- Caillies, S., & Le Sourn-Bissaoui, S. (2008). Children's understanding of idioms and theory of mind development. *Developmental Science*, 11(5), 703–711. <https://doi.org/10.1111/j.1467-7687.2008.00720.x>
- Cameron, L. (1996). Discourse context and the development of metaphor in children. *Current Issues in Language & Society*, 3(1), 49–64. <https://doi.org/10.1080/13520529609615452>
- Carpendale, J. I. M., & Lewis, C. (2004). Constructing an understanding of mind: The development of children's social understanding within social interaction. *Behavioral and Brain Sciences*, 27(1), 79–96. <https://doi.org/10.1017/S0140525X04000032>
- Carpenter, M., Nagell, K., Tomasello, M., Butterworth, G., & Moore, C. (1998). Social cognition, joint attention, and communicative competence from 9 to 15 months of age. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 63(4), 1–174.
<https://doi.org/10.2307/1166214>
- Cialdini, R. B. (2001). The science of persuasion. *Scientific American*, 284(2), 76–81.
- Clark, H. H. (2006). Context and common ground. In K. Brown (Ed.), *Encyclopedia of language and linguistics* (2nd ed., Vol. 3, pp. 105–108). Elsevier.
- Clegg, J. M., & Legare, C. H. (2016). Parents scaffold flexible imitation during early childhood. *Journal of Experimental Child Psychology*, 153, 1–14.
<https://doi.org/10.1016/j.jecp.2016.08.004>
- Cortés, A. I., Cobos, F. J., Tarbox, J., et al. (2018). Teaching children to create metaphorical expressions. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 18, 265–279.
- Davis, H. L., & Pratt, C. (1995). The development of children's theory of mind: The working memory explanation. *Australian Journal of Psychology*, 47(1), 25–31.
<https://doi.org/10.1080/00049539508258765>
- de Villiers, J. (2007). The interface of language and theory of mind. *Lingua*, 117(11), 1858–1878.
<https://doi.org/10.1016/j.lingua.2006.11.006>
- Dehaene, S., Molko, N., Cohen, L., & Wilson, A. J. (2004). Arithmetic and the brain. *Current Opinion in Neurobiology*, 14(2), 218–224. <https://doi.org/10.1016/j.conb.2004.03.008>
- Devine, R. T., & Lecce, S. (Eds.). (2021). *Theory of mind in middle childhood and adolescence: Integrating multiple perspectives*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429326899>

- Diamond, A. (2013). Executive functions. *Annual Review of Psychology*, 64, 135–168.
<https://doi.org/10.1146/annurev-psych-113011-143750>
- Duff, F. J., Fieldsend, E., Bowyer-Crane, C., Hulme, C., Smith, G., Gibbs, S., & Snowling, M. J. (2008). Reading with vocabulary intervention: Evaluation of an instruction for children with poor response to reading intervention. *Journal of Research in Reading*, 31(3), 319–336.
<https://doi.org/10.1111/j.1467-9817.2008.00376.x>
- Dunphy-Lelii, S., & Wellman, H. M. (2004). Infants' understanding of occlusion of others' line of sight: Implications for an emerging theory of mind. *European Journal of Developmental Psychology*, 1(1), 49–66. <https://doi.org/10.1080/17405620444000049>
- Falkum, I. L. (2022). The development of non-literal uses of language: Sense conventions and pragmatic competence. *Journal of Pragmatics*, 188, 97–107.
<https://doi.org/10.1016/j.pragma.2021.12.002>
- Filippova, E., & Astington, J. W. (2008). Further development in social reasoning revealed in discourse irony understanding. *Child Development*, 79(1), 126–138.
<https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2007.01115.x>
- Fitneva, S. A. (2010). Children's representation of child and adult knowledge. *Journal of Cognition and Development*, 11(4), 458–484. <https://doi.org/10.1080/15248371003700023>
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist*, 34(10), 906–911.
<https://doi.org/10.1037/0003-066X.34.10.906>
- Flavell, J. H. (1999). Cognitive development: Children's knowledge about the mind. *Annual Review of Psychology*, 50, 21–45. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.50.1.21>
- Flavell, J. H., Miller, P. H., & Miller, S. A. (1993). Social cognition. In P. H. Mussen (Ed.), *Handbook of child psychology: Vol. 2. Cognition, perception, and language* (5th ed., pp. 851–898). Wiley.
- Fleming, M. (2025). The role of social identity and stigma in matching persuasive appeals to people's groups. In R. E. Petty, A. Luttrell, & J. D. Teeny (Eds.), *The handbook of personalized persuasion: Theory and application* (pp. xx–xx). Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9781003380511-9>
- Foster, S. H. (1990). Developmental pragmatics. In H. Winitz (Ed.), *Human communication and its disorders: A review 1990* (pp. 64–134). Ablex Publishing.
- Gelman, S. A., & Kalish, C. W. (2007). Conceptual development. In D. Kuhn & R. S. Siegler (Eds.), *Handbook of child psychology: Vol. 2. Cognition, perception, and language* (6th ed., pp. 687–733). John Wiley & Sons. <https://doi.org/10.1002/9780470147658.chpsy0216>

- Gienger, C. A. (2018). Wechsler Intelligence Scale for Children–Fifth Edition (WISC-V). *Lernen und Lernstörungen*, 7(2), 121–124. <https://doi.org/10.1024/2235-0977/a000210>
- Gillis, R., & Nilsen, E. S. (2014). Cognitive flexibility supports preschoolers' detection of communicative ambiguity. *First Language*, 34(1), 58–71. <https://doi.org/10.1177/0142723714521839>
- Glenwright, M., & Pexman, P. M. (2010). Development of children's ability to distinguish sarcasm and verbal irony. *Journal of Child Language*, 37(2), 429–451. <https://doi.org/10.1017/S0305000909009520>
- Golinkoff, R. M., & Gordon, L. (1988). What makes communication run? Characteristics of immediate successes. *First Language*, 8(23), 103–124. <https://doi.org/10.1177/014272378800802302>
- Grazzani, I., & Ornaghi, V. (2013). Psychological lexicon and theory of mind: Training preschool children to improve their social cognition. *Selected Papers from the UK CLA Meetings*, 2, 136–151.
- Grice, H. P. (1957). Meaning. *The Philosophical Review*, 66(3), 377–388. <https://doi.org/10.2307/2182440>
- Grice, H. P. (1975). Logic and conversation. In P. Cole & J. L. Morgan (Eds.), *Syntax and semantics: Vol. 3. Speech acts* (pp. 41–58). Academic Press.
- Hadwin, J., Baron-Cohen, S., Howlin, P., & Hill, K. (1996). Can we teach children with autism to understand emotions, belief, or pretence? *Development and Psychopathology*, 8(2), 345–365. <https://doi.org/10.1017/S0954579400007136>
- Happé, F. G. E. (1994). An advanced test of theory of mind: Understanding of story characters' thoughts and feelings by able autistic, mentally handicapped, and normal children and adults. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 24(2), 129–154. <https://doi.org/10.1007/BF02172093>
- Harari, Y., & Weinstock, M. (2021). Interpretive theory of mind and empathic prosocial moral reasoning. *British Journal of Developmental Psychology*, 39(1), 78–97. <https://doi.org/10.1111/bjdp.12345>
- Harkness, S. (1988). The cultural construction of semantic contingency in mother-child speech. *Language Sciences*, 10(1), 53–67. [https://doi.org/10.1016/0388-0001\(88\)90005-8](https://doi.org/10.1016/0388-0001(88)90005-8)
- Harris, P. L., Donnelly, K., Guz, G. R., & Pitt-Watson, R. (1986). Children's understanding of the distinction between real and apparent emotion. *Child Development*, 57(4), 895–909. <https://doi.org/10.2307/1130366>

- Hughes, C. (1998). Executive function in preschoolers: Links with theory of mind and verbal ability. *British Journal of Developmental Psychology*, 16(2), 233–253.
<https://doi.org/10.1111/j.2044-835X.1998.tb00921.x>
- Hughes, C., & Leekam, S. (2004). What are the links between theory of mind and social relations? Review, reflections and new directions for studies of typical and atypical development. *Social Development*, 13(4), 590–619. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2004.00285.x>
- Humă, B. (2023). Language and persuasion: A discursive psychological approach. *Social and Personality Psychology Compass*, 17, e12755. <https://doi.org/10.1111/spc3.12755>
- Iverson, J. M., & Goldin-Meadow, S. (2005). Gesture paves the way for language development. *Psychological Science*, 16(5), 367–371. <https://doi.org/10.1111/j.0956-7976.2005.01542.x>
- Jibreen, M. K. H., & Al-Janabi, H. H. H. (2018). The relationship between persuasion and speech act theory. *Journal of Al-Qadisiyah in Arts and Educational Sciences*, 18(3), 29–37.
<https://www.iraqoj.net/iasj/article/153981>
- Kennedy, K., Lagattuta, K. H., & Sayfan, L. (2015). Sibling composition, executive function, and children's thinking about mental diversity. *Journal of Experimental Child Psychology*, 132, 121–139. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2014.11.007>
- Kinderman, P., Dunbar, R., & Bentall, R. P. (1998). Theory-of-mind deficits and causal attributions. *British Journal of Psychology*, 89(2), 191–204. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8295.1998.tb02680.x>
- Kišiček, G. (2018). Persuasive power of prosodic features. *Argumentation and Advocacy*, 54(4), 345–350. <https://doi.org/10.1080/10511431.2019.1525003>
- Koenig, M. A., & Harris, P. L. (2005). Preschoolers mistrust ignorant and inaccurate speakers. *Child Development*, 76(6), 1261–1277. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2005.00849.x>
- Kołodziejczyk, A. M., & Bosacki, S. L. (2016). Young-school-aged children's use of direct and indirect persuasion: Role of intentionality understanding. *Psychology of Language and Communication*, 20(3), 292–315. <https://doi.org/10.1515/plc-2016-0018>
- Kristen, S., Thoermer, C., Hofer, T., Aschersleben, G., & Sodian, B. (2006). Skalierung von “Theory of Mind”-Aufgaben. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 38(4), 186–195. <https://doi.org/10.1026/0049-8637.38.4.186>
- Lagattuta, K. H. (2007). Thinking about the future because of the past: Young children's knowledge about the causes of worry and preventative decisions. *Child Development*, 78(5), 1492–1509. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2007.01079.x>

- Lagattuta, K. H., & Kramer, H. J. (2021). Advanced emotion understanding: Children's and adults' knowledge that minds generalize from prior emotional events. *Emotion, 21*(1), 1–16. <https://doi.org/10.1037/emo0000694>
- Lagattuta, K. H., Sayfan, L., & Blattman, A. J. (2010). Forgetting common ground: Six- to seven-year-olds have an overinterpretive theory of mind. *Developmental Psychology, 46*(6), 1417–1432. <https://doi.org/10.1037/a0021062>
- Lakoff, G., & Johnson, M. (1980). The metaphorical structure of the human conceptual system. *Cognitive Science, 4*, 195–208.
- Lecce, S., Bianco, F., Demicheli, P., & Cavallini, E. (2014). Training preschoolers on first-order false belief understanding: Transfer on advanced ToM skills and metamemory. *Child Development, 85*(6), 2404–2418. <https://doi.org/10.1111/cdev.12267>
- Lecce, S., Bianco, F., Devine, R. T., Hughes, C., & Banerjee, R. (2014). Promoting theory of mind during middle childhood: A training program. *Journal of Experimental Child Psychology, 126*, 52–67. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2014.03.002>
- Lecce, S., Ronchi, L., Del Sette, P., Bischetti, L., & Bambini, V. (2019). Interpreting physical and mental metaphors: Is theory of mind associated with pragmatics in middle childhood? *Journal of Child Language, 46*(2), 393–407. <https://doi.org/10.1017/S030500091800048X>
- Lecce, S., Zocchi, S., Pagnin, A., Palladino, P., & Taumoepeau, M. (2010). Reading minds: The relation between children's mental state knowledge and their metaknowledge about reading. *Child Development, 81*(6), 1876–1893. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01516.x>
- Li, S., van Baaren, R. B., & Müller, B. C. N. (2022). The influence of culture and close others on the effectiveness of (self)-persuasion. *The Journal of General Psychology, 149*(2), 139–168. <https://doi.org/10.1080/00221309.2020.1803193>
- Lien, N. H. (2001). Elaboration likelihood model in consumer research: A review.
- Lonigro, A., Baiocco, R., Baumgartner, E., & Laghi, F. (2017). Theory of mind, affective empathy, and persuasive strategies in school-aged children. *Infant and Child Development, 26*(6), Article e2022. <https://doi.org/10.1002/icd.2022>
- Lu, J., Xiao, Z., & Feng, T. (2017). Metacognition: A new perspective on attitude and persuasion study. *Advances in Psychological Science, 25*(5), 866–876. <https://doi.org/10.3724/SP.J.1042.2017.00866>
- Macagno, F., & Walton, D. (2008). The argumentative structure of persuasive definitions. *Ethical Theory and Moral Practice, 11*(5), 525–549. <https://doi.org/10.1007/s10677-008-9119-5>
- Marini, A., Marotta, L., Bulgheroni, S., & Fabbro, F. (2015). *Batteria per la valutazione del linguaggio in bambini dai 4 ai 12 anni (BVL_4-12)*. Giunti O.S.

- Massaro, D., Valle, A., & Marchetti, A. (2013). Irony and second-order false belief in children: What changes when mothers rather than siblings speak? *European Journal of Developmental Psychology*, 10(3), 301–317. <https://doi.org/10.1080/17405629.2012.672272>
- Matthews, D., Biney, H., & Abbot-Smith, K. (2018). Individual differences in children's pragmatic ability: A review of associations with formal language, social cognition, and executive functions. *Language Learning and Development*, 14(3), 186–223. <https://doi.org/10.1080/15475441.2018.1455584>
- Meltzoff, A. N. (2006). The “like me” framework for recognizing and becoming an intentional agent. *Acta Psychologica*, 124(1), 26–43. <https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2006.09.005>
- Meltzoff, A. N. (2010). Infants' causal learning: Intervention, observation, imitation. In A. Gopnik & L. Schulz (Eds.), *Causal learning: Psychology, philosophy, and computation* (pp. 139–164). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780195176803.003.0003>
- Mercier, H., & Sperber, D. (2011). Why do humans reason? Arguments for an argumentative theory. *Behavioral and Brain Sciences*, 34(2), 57–74. <https://doi.org/10.1017/S0140525X10000968>
- Miller, S. A. (2009). Children's understanding of second-order mental states. *Psychological Bulletin*, 135(5), 749–773. <https://doi.org/10.1037/a0016854>
- Miller, S. A. (2022). *Advanced theory of mind*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oso/9780197573174.001.0001>
- Milligan, K., Astington, J. W., & Dack, L. A. (2007). Language and theory of mind: Meta-analysis of the relation between language ability and false-belief understanding. *Child Development*, 78(2), 622–646. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2007.01018.x>
- Mills, C. M. (2013). Knowing when to doubt: Developing a critical stance when learning from others. *Developmental Psychology*, 49(3), 404–418. <https://doi.org/10.1037/a0029500>
- Mitchell, P., & Lacohee, H. (1991). Children's early understanding of false belief. *Cognition*, 39(2), 107–127. [https://doi.org/10.1016/0010-0277\(91\)90040-B](https://doi.org/10.1016/0010-0277(91)90040-B)
- Moll, H., & Tomasello, M. (2006). Level I perspective-taking at 24 months of age. *British Journal of Developmental Psychology*, 24(3), 603–613. <https://doi.org/10.1348/026151005X55370>
- Morris, C. W. (1938). *Foundations of the theory of signs*. In O. Neurath (Ed.), *International encyclopedia of unified science* (Vol. 1, No. 2, pp. 1–59). University of Chicago Press.
- Mundy, P., Block, J., Delgado, C., Pomares, Y., Van Hecke, A. V., & Parlade, M. V. (2007). Individual differences and the development of joint attention in infancy. *Child Development*, 78(3), 938–954. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2007.01042.x>

- Nilsen, E. S., & Graham, S. A. (2009). The relations between children's communicative perspective-taking and executive functioning. *Cognitive Psychology*, 58(2), 220–249. <https://doi.org/10.1016/j.cogpsych.2008.07.002>
- Nippold, M. A., Ward-Lonergan, J. M., & Fanning, J. L. (2005). Persuasive writing in children, adolescents, and adults. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 36(2), 125–138. [https://doi.org/10.1044/0161-1461\(2005/012\)](https://doi.org/10.1044/0161-1461(2005/012))
- Noveck, I. A. (2001). When children are more logical than adults: Experimental investigations of scalar implicature. *Cognition*, 78(2), 165–188. [https://doi.org/10.1016/S0010-0277\(00\)00114-1](https://doi.org/10.1016/S0010-0277(00)00114-1)
- O'Grady, C., Kliesch, C., Smith, K., & Scott-Phillips, T. C. (2015). The ease and extent of recursive mindreading, across implicit and explicit tasks. *Evolution and Human Behavior*, 36(4), 313–322. <https://doi.org/10.1016/j.evolhumbehav.2015.01.004>
- O'Neill, D. K. (1996). Two-year-old children's sensitivity to a parent's knowledge state when making requests. *Child Development*, 67(2), 659–677. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1996.tb01758.x>
- Oesch, N., & Dunbar, R. I. M. (2017). The emergence of recursion in human language: Mentalising predicts recursive syntax task performance. *Journal of Neurolinguistics*, 43, 95–106. <https://doi.org/10.1016/j.jneuroling.2016.09.008>
- Ornaghi, V., & Grazzani, I. (2015). Let's talk about emotions! The effect of conversational training on preschoolers' emotion comprehension and prosocial orientation. *Social Development*, 24(1), 166–183. <https://doi.org/10.1111/sode.12091>
- Ornaghi, V., Brockmeier, J., & Grazzani, I. (2014). Enhancing social cognition by training children in emotion understanding: A primary school study. *Journal of Experimental Child Psychology*, 119, 26–39. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2013.10.005>
- Papafragou, A., Li, P., Choi, Y., & Han, C. H. (2007). Evidentiality in language and cognition. *Cognition*, 103(2), 253–299. <https://doi.org/10.1016/j.cognition.2006.04.001>
- Peloquin, C. M., McDermott, C. H., & Moses, L. J. (2023). Individual differences in second-order false-belief understanding and executive abilities: A meta-analytic review of evidence from school-age children and adults. *Cognitive Development*, 68, Article 101367. <https://doi.org/10.1016/j.cogdev.2023.101367>
- Perucchini, P., Bonaiuto, M., Colonnese, C., & Gnisci, A. (2003). La capacità persuasiva e la comprensione della mente in età prescolare. *Giornale Italiano di Psicologia*, 30(4), 803–824. <https://doi.org/10.1421/11112>

- Peterson, C. C., Slaughter, V., & Wellman, H. M. (2018). Nimble negotiators: How theory of mind (ToM) interconnects with persuasion skills in children with and without ToM delay. *Developmental Psychology*, 54(3), 494–509. <https://doi.org/10.1037/dev0000451>
- Peterson, C. C., Wellman, H. M., & Liu, D. (2005). Steps in theory-of-mind development for children with deafness or autism. *Child Development*, 76(2), 502–517. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2005.00859.x>
- Peterson, C. C., Wellman, H. M., & Slaughter, V. (2012). The mind behind the message: Advancing theory-of-mind scales for typically developing children, and those with deafness, autism, or Asperger syndrome. *Child Development*, 83(2), 469–485. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2011.01728.x>
- Petty, R. E., & Cacioppo, J. T. (1986). The elaboration likelihood model of persuasion. In L. Berkowitz (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (Vol. 19, pp. 123–205). Academic Press. [https://doi.org/10.1016/S0065-2601\(08\)60214-2](https://doi.org/10.1016/S0065-2601(08)60214-2)
- Pompei, C. (2025). *Serve tempo per diventare una farfalla: Lo sviluppo della metafora dalle prime conquiste ai successivi effetti nella costruzione della consapevolezza ambientale* [Tesi di dottorato, Scuola Universitaria Superiore IUSS Pavia]. Deposito legale delle tesi di dottorato. <https://hdl.handle.net/20.500.14242/212942>
- Pompei, C., Lecce, S., Del Sette, P., Didoni, E., Bischetti, L., & Bambini, V. (2025). “Broccoli is candy”: The role of metaphors in children's persuasive communication. *Language Development Research*, 5(2), 204–236. <https://doi.org/10.34842/ldr2025-836>
- Premack, D., & Woodruff, G. (1978). Does the chimpanzee have a theory of mind? *Behavioral and Brain Sciences*, 1(4), 515–526.
- Rohan, O., Sasamoto, R., & Jackson, R. (2018). Argumentation, relevance theory and persuasion: An analysis of onomatopoeia in Japanese publications using manga stylistics. *International Review of Pragmatics*, 10(2), 219–242. <https://doi.org/10.1163/18773109-01002005>
- Saint-Georges, C., Chetouani, M., Cassel, R., Apicella, F., Mahdhaoui, A., Muratori, F., Laznik, M. C., & Cohen, D. (2013). Motherese in interaction: At the cross-road of emotion and cognition? (A systematic review). *PLOS ONE*, 8(10), Article e78103. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0078103>
- Saxe, R. (2006). Uniquely human social cognition. *Current Opinion in Neurobiology*, 16(2), 235–239. <https://doi.org/10.1016/j.conb.2006.03.001>
- Sbisà, M. (2011). Pragmatica. In *Enciclopedia dell'Italiano*. Istituto della Enciclopedia Italiana Treccani. [https://www.treccani.it/enciclopedia/pragmatica_\(Enciclopedia-dell%27Italiano\)/](https://www.treccani.it/enciclopedia/pragmatica_(Enciclopedia-dell%27Italiano)/)

- Schneider, K. P., & Ifantidou, E. (Eds.). (2020). *Developmental and clinical pragmatics*. De Gruyter Mouton. <https://doi.org/10.1515/9783110431056>
- Searle, J. R. (1969). *Speech acts: An essay in the philosophy of language*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139173438>
- Semrud-Clikeman, M., & Glass, K. (2010). The relation of humor and child development: Social, adaptive, and emotional aspects. *Journal of Child Neurology*, 25(10), 1248–1260. <https://doi.org/10.1177/0883073810373144>
- Shahaeian, A., Peterson, C. C., Slaughter, V., & Wellman, H. M. (2011). Culture and the sequence of steps in theory of mind development. *Developmental Psychology*, 47(5), 1239–1247. <https://doi.org/10.1037/a0023899>
- Shatz, M., & Gelman, R. (1973). The development of communication skills: Modifications in the speech of young children as a function of listener. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 38(5), 1–38. <https://doi.org/10.2307/1165783>
- Slaughter, V., Peterson, C. C., & Moore, C. (2013). I can talk you into it: Theory of mind and persuasion behavior in young children. *Developmental Psychology*, 49(2), 227–231. <https://doi.org/10.1037/a0028280>
- Snow, D., & Balog, H. L. (2002). Do children produce the melody before the words? A review of developmental intonation research. *Lingua*, 112(12), 1025–1058. [https://doi.org/10.1016/S0024-3841\(02\)00060-8](https://doi.org/10.1016/S0024-3841(02)00060-8)
- Sperber, D. (1994). The modularity of thought and the epidemiology of representations. In L. A. Hirschfeld & S. A. Gelman (Eds.), *Mapping the mind: Domain specificity in cognition and culture* (pp. 39–67). Cambridge University Press.
- Sperber, D., & Wilson, D. (1986). *Relevance: Communication and cognition*. Blackwell.
- Sperber, D., Clément, F., Heintz, C., Mascaro, O., Mercier, H., Origgi, G., & Wilson, D. (2010). Epistemic vigilance. *Mind & Language*, 25(4), 359–393. <https://doi.org/10.1111/j.1468-0017.2010.01394.x>
- Stephens, G., & Matthews, D. (2014). The communicative infant from 0–18 months: The social-cognitive foundations of pragmatic development. In D. Matthews (Ed.), *Pragmatic development in first language acquisition* (pp. 13–35). John Benjamins.
- Stiller, J., & Dunbar, R. I. M. (2007). Perspective-taking and memory capacity predict social network size. *Social Networks*, 29(1), 93–104. <https://doi.org/10.1016/j.socnet.2006.04.001>
- Stivers, T., Enfield, N. J., Brown, P., Englert, C., Hayashi, M., Heinemann, T., Hoymann, G., Rossano, F., de Ruiter, J. P., Yoon, K. E., & Levinson, S. C. (2009). Universals and cultural

- variation in turn-taking in conversation. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 106(26), 10587–10592. <https://doi.org/10.1073/pnas.0903616106>
- Sullivan, K., Zaitchik, D., & Tager-Flusberg, H. (1994). Preschoolers can attribute second-order beliefs. *Developmental Psychology*, 30(3), 395–402. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.30.3.395>
- Talwar, V., Gordon, H. M., & Lee, K. (2007). Lying in the elementary school years: Verbal deception and its relation to second-order belief understanding. *Developmental Psychology*, 43(3), 804–810. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.43.3.804>
- Teglasi, H., Caputo, M. H., & Scott, A. L. (2022). Explicit and implicit theory of mind and social competence: A social information processing framework. *New Ideas in Psychology*, 64, Article 100915. <https://doi.org/10.1016/j.newideapsych.2021.100915>
- Todorov, A., Chaiken, S., & Henderson, M. D. (2002). The heuristic-systematic model of social information processing. In J. P. Dillard & M. Pfau (Eds.), *The persuasion handbook: Developments in theory and practice* (pp. 195–211). Sage.
- Tomasello, M. (1995). Joint attention as social cognition. In C. Moore & P. J. Dunham (Eds.), *Joint attention: Its origins and role in development* (pp. 103–130). Lawrence Erlbaum Associates.
- Tomasello, M., Striano, T., & Rochat, P. (1999). Do young children use objects as symbols? *British Journal of Developmental Psychology*, 17(4), 563–584. <https://doi.org/10.1348/026151099165483>
- Trevarthen, C., & Aitken, K. J. (2001). Infant intersubjectivity: Research, theory, and clinical applications. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 42(1), 3–48. <https://doi.org/10.1017/S0021963001006552>
- Turner, J. C., Brown, R. J., & Tajfel, H. (1979). Social comparison and group interest in ingroup favouritism. *European Journal of Social Psychology*, 9(2), 187–204. <https://doi.org/10.1002/ejsp.2420090207>
- van Knippenberg, D. (1999). Social identity and persuasion: Reconsidering the role of group membership. In D. Abrams & M. A. Hogg (Eds.), *Social identity and social cognition* (pp. 315–331). Blackwell.
- Wellman, H. M., & Liu, D. (2004). Scaling of theory-of-mind tasks. *Child Development*, 75(2), 523–541. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2004.00691.x>
- Wellman, H. M., & Woolley, J. D. (1990). From simple desires to ordinary beliefs: The early development of everyday psychology. *Cognition*, 35(3), 245–275. [https://doi.org/10.1016/0010-0277\(90\)90024-E](https://doi.org/10.1016/0010-0277(90)90024-E)

- Wellman, H. M., Cross, D., & Watson, J. (2001). Meta-analysis of theory-of-mind development: The truth about false belief. *Child Development*, 72(3), 655–684.
<https://doi.org/10.1111/1467-8624.00304>
- Wellman, H. M., Fang, F., Liu, D., Zhu, L., & Liu, G. (2006). Scaling of theory-of-mind understandings in Chinese children. *Psychological Science*, 17(12), 1075–1081.
<https://doi.org/10.1111/j.1467-9280.2006.01830.x>
- White, S., Hill, E., Happé, F., & Frith, U. (2009). Revisiting the Strange Stories: Revealing mentalizing impairments in autism. *Child Development*, 80(4), 1097–1117.
<https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2009.01319.x>
- Wimmer, H., & Perner, J. (1983). Beliefs about beliefs: Representation and constraining function of wrong beliefs in young children's understanding of deception. *Cognition*, 13(1), 103–128.
[https://doi.org/10.1016/0010-0277\(83\)90004-5](https://doi.org/10.1016/0010-0277(83)90004-5)
- Winner, E., & Gardner, H. (1993). Metaphor and irony: Two levels of understanding. In A. Ortony (Ed.), *Metaphor and thought* (2nd ed., pp. 425–443). Cambridge University Press.
- Woolley, J. D., & Wellman, H. M. (1993). Origin and truth: Young children's understanding of imaginary mental representations. *Child Development*, 64(1), 1–17.
<https://doi.org/10.2307/1131434>
- Zufferey, S. (2020). Pragmatic development in a first language: An overview. In K. P. Schneider & E. Ifantidou (Eds.), *Developmental and clinical pragmatics* (pp. 33–60). De Gruyter Mouton.