

**UNIVERSITA' CATTOLICA
DEL SACRO CUORE
MILANO**

Dottorato di ricerca in “Persona, sviluppo,
apprendimento. Prospettive epistemologiche,
teoriche ed applicative”,

Ciclo XXVIII
S.S.D: M-PSI/04

Teoria della mente e ironia nell'infanzia e nell'età
adulta

Tesi di Dottorato di: Luciana Campomilla
Matricola: 4111643

Anno Accademico 2014/2015



UNIVERSITÀ
CATTOLICA
del Sacro Cuore

Dottorato di ricerca in “Persona, sviluppo,
apprendimento. Prospettive epistemologiche,
teoriche ed applicative”,

Ciclo XXVIII
S.S.D: M-PSI/04

Teoria della mente e ironia nell’infanzia e nell’età
adulta

Coordinatore: Ch.mo Prof. Antonella Marchetti

Tesi di Dottorato di: Luciana Campomilla
Matricola: 4111643

Anno Accademico 2014/2015

DEDICATO A....

Mio marito

e ai miei genitori

RINGRAZIAMENTI

Dal giorno in cui ho sostenuto il concorso per diventare dottore di ricerca sono trascorsi tre lunghi anni, nei quali si sono alternati momenti faticosi, momenti pieni di soddisfazione e anche momenti allegri. E ora ci siamo! Finalmente è arrivato uno dei giorni più importanti della mia vita. Per questo motivo voglio ricordare tutti coloro che hanno partecipato al raggiungimento di questo traguardo, a loro va tutta la mia gratitudine.

Ringrazio la Professoressa Antonella Marchetti per l'insegnamento, il supporto e la guida sapiente, per avermi consigliato questo tema interessante, per l'opportunità che mi è stata data e l'entusiasmo che mi è stato trasmesso.

Ringrazio la Dottoressa Annalisa Valle, tutor di questo percorso, per avermi aiutato in questi tre anni, seguito e consigliato; per la cortesia e la disponibilità che ha sempre dimostrato nei miei confronti, senza il suo prezioso aiuto questa tesi non esisterebbe; sono riconoscente in particolare al personale del Dipartimento di Psicologia, ringrazio il Professore Davide Massaro e la Professoressa Ilaria Castelli,

Ringrazio la scuola dell'infanzia Alessandrini di Zibido San Giacomo, provincia di Milano, il preside, le mie colleghe e i bambini che mi hanno permesso di svolgere questo progetto di ricerca.

Ringrazio i miei genitori, perché sono il mio punto di riferimento, per i valori che mi hanno trasmesso, per avermi incoraggiato, spronato e permesso di studiare, per il grande sostegno che mi hanno dato nel raggiungere questo traguardo, vi voglio bene; un grazie a mia sorella per il sostegno che mi dimostra ogni giorno, grazie alle persone a me care, che pur non essendo fisicamente presenti in questo giorno, sono sicura che mi guardano e proteggono.

Grazie a tutti i parenti e amici per l'affetto che mi hanno sempre dimostrato, per avermi accompagnato durante tutti questi anni di studio, tra momenti di nervosismo, pianti, e gustose risate, dandomi la forza necessaria a trovare gli stimoli per dedicarmi a questo lavoro tanto voluto.

Un grazie particolare a mio marito, colui che mi è stato particolarmente vicino e ha creduto in me. Mi ha sopportato con estrema pazienza e amore,

confortandomi nei momenti in cui credevo di non farcela,
accompagnandomi con risate e dolcezza, dedicandomi tempo e attenzione.

Frontespizio	
Ringraziamenti	
Indice	p. 1
Sommario – Abstract	p. 3
Introduzione	p. 4
Cap. 1 L’Ironia	p. 6
1. Ironia e teorie della comunicazione	p. 7
1.1 Quale ironia?	p.12
1.2 Ironia e teoria della Pertinenza	p.13
1.3 Ironia e ecoicità	p.16
1.4 Ironia e finzione	p.17
1.5 Ipotesi della Salienza	p.19
2. Teoria della mente	p.21
2.1 Origini e sviluppo della teoria della mente	p.23
2.2 Com’è concepita e quali luoghi per teoria della mente	p.28
2.3 Teoria della mente e linguaggio	p.32
Cap. 2: Comprensione dell’ironia, teoria della mente e comprensione delle norme sociali nei bambini di 4-6 anni di età: un contributo di ricerca	p.35
1. Comprensione dell’ironia nei bambini	p.35
2. La comprensione dell’ironia nei bambini e la teoria della mente	p.40
3. La norma sociale	p.43
4. Metodo	p.46
4.1 Partecipanti	p.46
4.2 Obiettivi	p.46
4.3 Strumenti	p.47
5. Risultati	p.60
6. Discussione	p.62

Cap. 3: Comprensione dell'ironia, teoria della mente negli adulti, utilizzo di uno strumento: eye tracker	p.69
1. Comprensione dell'ironia e adulti	p.69
2. Utilizzo di uno strumento: <i>Eye tracker</i>	p.71
3. Metodo	p.74
3.1 Partecipanti	p.74
3.2 Obiettivi	p.75
3.3 Strumenti	p.75
4. Risultati	p.81
5. Discussione	p.84
Conclusione	p.88
Bibliografia	p.90

Sommario-Abstract

Questo studio è composto da due ricerche. La prima riguarda bambini della scuola dell'infanzia di età compresa tra 4 e 6 anni (N=44) ed esplora la comprensione dell'ironia e la sua possibile correlazione tra la comprensione di norme sociali, la teoria della mente e la competenza emotiva. I risultati mostrano come la comprensione delle norme sociali, della loro violazione e le competenze emotive possono aiutare i bambini nella comprensione dell'ironia

La seconda ricerca relativa agli adulti (N=88) esplora la correlazione tra teoria della mente ed elaborazione di informazioni ironiche attraverso l'utilizzo dello strumento *eye tracker*. Lo studio evidenzia relazioni significative tra lo sviluppo della teoria della mente di tipo emotivo e l'elaborazione di informazioni ironiche: nello specifico, si verifica che in presenza di un enunciato ironico, soggetti con una teoria della mente elevata osservano frasi/ disegni che descrivono la realtà dei fatti, mentre soggetti con una teoria della mente meno elevata osservano frasi/ disegni relativi al significato letterale dell'ironia. Ciò sembra confermare il ruolo della teoria della mente nell'elaborare forme di comunicazione non letterali già ad un livello di base, pre-riflessivo come quello qui indagato.

Abstract

This research consists of two studies. The first, involving school children aged between 4 and 6 years (N = 44), explores the understanding of irony and its possible correlation between social norms understanding, theory of mind and emotional competence. The results show that the understanding of social norms, their violation and emotional skills can help children in irony understanding.

The second study related to adults (N = 88), explores the relationship between theory of mind and irony visual elaboration with the *eye tracker* Instrument. Results found relationships between the development of emotional theory of mind and irony visual elaboration, confirming the role of theory of mind during the growth of the individual to elaborate ironic sentences.

Introduzione

Durante la costruzione della tesi sperimentale nel corso di Laurea di Scienze della Formazione, in cui ho affrontato il tema della teoria della mente nei bambini, nasce l'interesse per l'argomento che mi ha portato ad affrontare questi tre anni di dottorato di ricerca.

L'obiettivo delle ricerche presenti in questa tesi di dottorato è di indagare le relazioni che intercorrono fra l'emergere e lo sviluppo della comprensione dell'ironia e la maturazione della capacità di comprendere gli stati mentali propri e altrui, denominata teoria della mente.

L'ironia è uno fra i più complessi strumenti comunicativi disponibili, che permette contemporaneamente di descrivere e di commentare la realtà. Gli attori coinvolti nella comunicazione ironica devono valutare quanto espresso e intuire il vero significato che l'interlocutore vuole esprimere, quindi per poter comprendere un messaggio ironico è necessario comprendere l'intenzione comunicativa di chi parla. Questi aspetti rendono la comprensione dell'ironia un processo difficile, che si raffina con la maturazione dell'individuo.

La tesi è suddivisa in tre capitoli: nel primo capitolo si presentano le teorie della comunicazione che fanno da sfondo alle definizioni d'ironia considerate, e l'analisi di queste teorie fanno emergere come la comprensione dell'ironia sia un processo complesso, in quanto il significato di enunciati ironici può essere in contrasto con quello letterale.

Inoltre dallo studio della letteratura emerge l'importanza di comprendere lo stato mentale di chi utilizza un enunciato ironico per comprenderne il significato, e le intenzioni comunicative del parlante. La complessità del processo di comprensione ha portato quindi alla ricerca svolta che è dettagliata nel secondo capitolo,

Nel secondo capitolo l'attenzione è rivolta alla ricerca svolta con i bambini di 4-6 anni in una scuola dell'infanzia. Nello specifico si intende indagare l'ambito della comprensione ironica in relazione ai costrutti di teoria mente, conoscenza e comprensione delle norme sociali e competenza

emotiva, costrutti che alcune recenti indagini mettono a tema proprio nella comprensione dell'ironia da parte di bambini di età prescolastica. .

Nel terzo capitolo l'attenzione è rivolta alla ricerca svolta con adulti nella quale si ipotizzano correlazioni tra lo sviluppo della teoria della mente e la comprensione dell'ironia. Il progetto di ricerca nello specifico si articola in due parti: la prima ha visto coinvolti 88 adulti nei quali è stata indagata la relazione tra diverse componenti della teoria della mente e l'intelligenza verbale. La seconda parte ha visto coinvolto un sottocampione di questo gruppo di partecipanti nel quale sono state valutate le caratteristiche dell'elaborazione della comunicazione ironica attraverso l'utilizzo dello strumento *eye tracker*, in grado di evidenziare i movimenti oculari dei partecipanti durante la presentazione di stimoli visivi. Inoltre, il lavoro esplora la relazione tra pattern di esplorazione visiva di contenuti ironici e il livello di teoria della mente precedentemente testato, sottolineando la rilevanza della componente emotiva legata alla capacità di attribuire stati mentali.

In questo modo, la tesi cerca di evidenziare alcuni degli elementi fondamentali della comprensione e dell'elaborazione di informazioni ironiche durante lo sviluppo dell'individuo, leggendo questo complesso fenomeno come una competenza sociale in continua evoluzione dall'infanzia all'età adulta.

La libertà comincia dall'ironia

(Victor Hugo)

CAPITOLO 1: L'IRONIA

Il modo in cui si parla può rivelare molto su quello che si intende comunicare, ma le parole che le persone utilizzano spesso solo indirettamente esplicitano il significato che esse intendono trasmettere. L'ironia verbale è una forma comunemente studiata di discorso indiretto in cui colui che parla produce un enunciato valutativo esplicito che implica una non dichiarata valutazione (Searle, 1979). La produzione e la comprensione del linguaggio ironico, così come molti altri tipi di discorso indiretto, richiedono la capacità di riconoscere gli stati mentali di chi li pronuncia.

L'ironia può essere verbale, intenzionale o meno, o legata agli eventi. Può esprimersi mediante un'affermazione, uno scambio comunicativo o sotto forma di domanda. L'ironia si può cogliere anche attraverso uno sguardo, un'espressione facciale o un sorriso che lasciano intendere molto più di quanto espresso verbalmente.

E' possibile considerare l'ironia come la raffigurazione emblematica del carattere della parola; l'interpretazione assume forme diverse a seconda degli aspetti che vengono presi in considerazione e della sua posizione all'interno dello scambio comunicativo, da un lato mostra ciò che nasconde, dall'altro nasconde ciò che dice.

1. L'ironia nella comunicazione

L'ironia è un costrutto che si utilizza frequentemente nelle interazioni quotidiane, nel parlare con familiari, amici e colleghi, facendo riferimento a ciò che avviene intorno a sé o nel dare giudizi su ciò che si osserva e si ascolta. Ad esempio, può capitare che si organizzi un pic-nic con amici e si veda che sta piovendo, ma l'interlocutore che vuole esprimere il proprio disappunto attraverso un'affermazione ironica esclama: "E' proprio una bella giornata per un pic-nic in campagna!".

Oltre che nelle comunicazioni faccia a faccia l'ironia si utilizza nei mezzi di comunicazione come televisione, radio, libri ed è possibile incappare nell'ironia in ambiti molto diversi tra loro, quali prettamente umoristico, letterario, artistico, cinematografico, pubblicitario. Slogan come "Prendere le cose con ironia", "Vivere con ironia", "Fare tutto con una buona dose d'ironia" sembrano adattarsi a ogni situazione e paiono calzare alla perfezione all'uomo moderno (Marchetti, Massaro, Valle, 2007).

Negli ambiti sopra citati è possibile individuare diverse tipologie d'ironia: in particolare, sono ravvisabili l'ironia verbale, l'ironia situazionale e l'autoironia. Esse si differenziano attraverso il canale di comunicazione utilizzato e all'intenzionalità della frase o dell'atto ironico e presentano alcune discrepanze anche rispetto agli individui e alle menti che sono coinvolte.

Il primo tipo d'ironia preso in considerazione è l'ironia verbale, che si diffonde attraverso il linguaggio e può essere di natura citazionale, oppure esprimersi mediante espressioni figurative ed espressioni non reali, o dove si verifica una contrapposizione con la realtà rispetto a quanto invece comunicato. Spesso si manifesta con un tono di voce particolare, accompagnato da una mimica che aiuta l'ascoltatore a distinguere un'affermazione ironica da una diretta. Un'affermazione ironica può essere positiva o negativa; nel primo caso si verifica una tipologia d'ironia bonaria, tale tipo risulta poco comune, nel secondo caso si parla di ironia sarcastica, nella quale il parlante vuole porre un giudizio su un

comportamento che viene considerato negativo, attraverso commenti ironici (Mizzau, 1984).

Si può definire l'ironia bonaria come un elogio espresso mediante parole di critica, si usa per creare una vicinanza emotiva con l'interlocutore, si dimostra solidarietà, allontanando la formalità di un'espressione diretta di apprezzamento. Un esempio può essere dato dalla seguente situazione: "Un ragazzo che elogia ironicamente un amico, che ha preso il massimo dei voti in un compito ed esclama: <<Sei il solito somaro>>" (Infantino, 2000, p. 5).

L'ironia sarcastica si esprime attraverso una critica mediante parole di elogio: "Una moglie che critica il marito che indossa un maglione rattoppato e fuori moda ed esclama: <<Come sei elegante>>" (Infantino, 2000, p. 5).

L'ironia verbale può presentarsi in forma orale o scritta: la prima è seguita da segnali (vocali, non verbali, mimici) che ne permettono l'interpretazione, nel secondo caso la comprensione è dettata dalla conoscenze del lettore rispetto all'oggetto trattato e all'abilità di chi scrive.

L'ironia verbale studiata in ambito psicologico è solitamente di tipo intenzionale poiché il soggetto che la utilizza ha lo scopo di comunicare un suo giudizio sull'argomento della conversazione. Colui che parla cerca di trasmettere la propria rappresentazione mentale della realtà (aspettative e/o del suo giudizio su di questa), all'altro, il quale deve integrare quanto detto con segnali non verbali provenienti dall'interlocutore per cogliere il suo giudizio rispetto all'oggetto della conversazione.

L'ironia verbale che si manifesta come opposizione semantica può essere riconosciuta agevolmente nella comunicazione quotidiana. Il suo intento è quello di criticare l'oggetto della conversazione in modo giocoso, su un livello condivisibile anche da parte del destinatario dell'affermazione ironica. L'ironia verbale si manifesta anche grazie alla trasgressione di una regola sia linguistica che sociale, imponendo uno sforzo inferenziale per comprendere ciò che viene detto. In questo caso, essa può essere compresa

solo nel caso in cui la conoscenza in comune è condivisa rispetto alla norma contravvenuta, la quale non deve essere esplicitata affinché l'ironia raggiunga il suo scopo. L'ironia così intesa è uno strumento comunicativo che coinvolge non solo chi la utilizza, ma anche gli ascoltatori che per poterla codificare sono obbligati a cogliere i segnali non verbali inviati dal proprio interlocutore e a fare continue inferenze (Marchetti, Massaro, Valle, 2007). Colui che ascolta una frase ironica è impegnato nella costruzione di una rappresentazione mentale complessa, che si costituisce sia dalle parole del parlante sia dalle proprie intuizioni in relazione alle intenzioni e alle credenze che colui che parla vuole comunicare (Marchetti, Massaro, Valle, 2007).

Il secondo tipo di ironia individuato in letteratura è denominato ironia situazionale (Lucariello, 1994) o ironia della sorte, causata da eventi o fatti che gli osservatori percepiscono come ironici. Questo tipo d'ironia si caratterizza per la mancanza di affermazioni verbali da parte sia delle vittime che degli spettatori, in quanto essa si coglie negli eventi. L'ironia situazionale può emergere sia da un evento considerato negativo, sia da una situazione che si può definire positiva (Lucariello, 1994). Dunque l'ironia situazionale non si costituisce attraverso affermazioni verbali, ma è sufficiente essere a conoscenza dell'evento per poter cogliere il contrasto tra quello che è l'intento del protagonista e effetto ottenuto. Di conseguenza, l'ironia situazionale non è intenzionale, in quanto il protagonista non ha intenzione di creare una situazione ironica. Al verificarsi dell'evento è l'osservatore ad assegnare una valenza ironica implicando la propria rappresentazione mentale, nella quale gli accadimenti sono organizzati in modo da risultare ironici (Marchetti, Massaro, Valle, 2007). Si può verificare che anche il protagonista sia in grado di distaccarsi dalla vicenda diventando un osservatore esterno e cogliere di conseguenza l'ironia dettata dalla situazione, modificando la propria rappresentazione mentale, divenendo del tutto simile a quella di una persona estranea alla vicenda. Un esempio è riportato da Lucariello (1997, p. 312): "Uno studente di karate fa una pausa durante l'esame per

cercare di ricordarsi una mossa. Ottiene il punteggio più alto perché, proprio a quel punto, bisognava rispettare una pausa”.

L'ironia situazionale è compresa senza l'utilizzo del canale verbale e la mancanza del mezzo linguistico fa sì che la decodifica del messaggio sia più semplice.

La terza forma di ironia che è possibile individuare è l'autoironia, che si distingue dagli altri tipi di ironia per il suo oggetto: il parlante stesso. L'autoironia è strettamente legata all'ironia situazionale, della quale rappresenta un commento o un'opinione. Colui che la utilizza esterna un commento a una situazione o a un evento che lo coinvolge o a una caratteristica che lo riguarda direttamente e lo fa sempre intenzionalmente, accompagnando l'affermazione ironica con un sorriso (Marchetti, Massaro, Valle, 2007). Anche l'autoironia, come l'ironia verbale, può essere positiva o negativa: “Una giovane padrona di casa che invita gli amici a casa, davanti alle numerose portate, può esclamare: 'Almeno un sei in cucina me lo merito ’” (Marchetti, Massaro, Valle, 2007, p. 72).

Come esempio di autoironia negativa possiamo pensare ad un commento ottimistico alla fine di un evento particolarmente stressante a livello emotivo: “Dopo una giornata ‘storta’, in cui ad esempio si è perso l'autobus o problemi al lavoro, si esclama: <<Sono proprio fortunato oggi!>>” (Marchetti, Massaro, Valle, 2007, p.72).

Dagli esempi sopra riportati si evince come uno degli scopi dell'ironia sia il manifestare emozioni in modo non estremamente intenso; attraverso gli scambi con l'ambiente, infatti, le persone hanno imparato che in situazioni negative talvolta è utile attenuare l'intensità dell'emozione provata in quanto questo è socialmente accettabile, quindi le persone possono aver appreso nel tempo l'importanza sociale di attenuare le proprie emozioni; inoltre, l'ironia permette di allontanarsi dalla situazione osservandola dall'esterno, diminuendo così il proprio coinvolgimento. E' possibile, quindi, che attraverso l'autoironia si possa prendere le distanze dall'evento alleviando le emozioni collegate, ad esempio l'autoironia negativa permette di affievolire il disagio provato in determinate situazioni e,

quindi, avere una visione più obiettiva di quanto accaduto (Marchetti, Massaro, Valle, 2007). A questo proposito, l'autoironia permette uno sdoppiamento dell'individuo che da interlocutore dell'evento diventa osservatore che è in grado di guardare e comprendere le sue stesse debolezze. L'autoironia si può verificare anche in presenza di altri, in questo caso il destinatario non è solo se stesso, ma un pubblico a cui l'individuo si rivolge indirettamente, fornendo al parlante l'occasione di mostrare la propria modestia ottenendo simpatia. Un esempio di autoironia è quella che ha come oggetto i propri limiti, che vengono dichiarati prima che siano riconosciuti da altri, mettendosi così al riparo da critiche: ad esempio, durante una partita di calcio l'attaccante sbaglia un tiro a porta vuota, commentando poi "Bello, complimenti, sono stato proprio bravo!". L'autoironia, infine, può essere considerata anche una forma di aggressione a se stessi, che dimostra al pubblico che circonda colui che la utilizza che non c'è necessità di aggredirlo a causa delle sue debolezze in quanto lui stesso è il primo a riconoscerle (Infantino, 2000).

La molteplicità di contesti nei quali si trova la comunicazione ironica e le diverse forme che essa può assumere indicano la sua rilevanza nelle comunicazioni umane: in particolare, l'ironia verbale è una modalità comunicativa diffusa, essa assolve a molteplici funzioni comunicative e relazionali.

Una delle funzioni assolve dalla comunicazione ironica è quella di giocare tra il livello esplicito e quello implicito del messaggio, questo può essere utilizzato dall'ironista per spostare a proprio vantaggio il confine semantico tra le varie interpretazioni. Questo fa sì che l'ironista non si assuma la responsabilità di ciò a cui allude e di conseguenza non comprometta la situazione sociale in cui si trova. In questo contesto appare chiaro che il "peso" significativo assegnato all'implicito, e quindi non detto, risulta attenuato e quindi la critica ironica risulta meno imbarazzante di quella esplicita. Per esempio, avvicinandosi ad una scadenza importante, il subordinato si rivolge al responsabile di reparto, esclamando "Ma il documento revisionato lo vediamo alla prossima eclissi solare?".

Un'altra funzione dell'ironia riguarda il rispetto delle convenzioni, poiché il ricorso all'ironia permette di evitare che l'affermazione diventi sgradevole per i soggetti interessati e nello stesso modo di comunicare in modo implicito, senza trasgredire le norme e gli *standard* del sistema culturale a cui si appartiene. Questo tipo di funzione ironica trova la sua massima espressione in quelle culture, come ad esempio quella anglosassone, in cui si attribuisce grande importanza al *self-control*, in questo modo si prendono le distanze dalle emozioni provate e allo stesso tempo si manifesta attenzione verso i sentimenti dell'interlocutore.

La comunicazione ironica può essere adottata anche per comunicare pensieri che possono essere compresi solo da determinati interlocutori, cioè interlocutori che appartengono al contesto sociale e ne comprendono le sfumature, e quindi avere un certa riservatezza, permette di mantenere un atteggiamento dignitoso e composto, tutelando lo spazio personale di interpretazione e la *privacy* dell'interlocutore, che può smentire l'affermazione ironica stessa; lo si ritiene necessario.

1.1. Quale Ironia?

Al'interno di questo paragrafo si tratterà nello specifico l'ironia verbale, in quanto è quella di maggior interesse per gli studi che saranno presentati in seguito.

L'ironia di tipo verbale risulta essere quella di maggior interesse dal punto di vista comunicativo: essa può essere definita un fenomeno pragmatico complesso in quanto per poter essere compresa sono necessarie delle specifiche abilità linguistiche, comunicative e cognitive. Si studia come una figura retorica, basata sull'antifrasi, ossia l'espressione di un enunciato per far intendere l'opposto del suo significato letterale (Mizzau, 1984). L'ironia non può essere considerata una semplice figura retorica, in quanto si tralascerebbe la sua importanza comunicativa dovuta agli aspetti impliciti di tale comunicazione, collocandola all'interno degli aspetti

comunicativi, che coinvolgono differenti livelli di rappresentazione di interazioni comunicative complesse, consentendo di dire per non dire.

Nella comunicazione ironica si osserva un'inversione semantica tra il significato letterale o manifesto e il significato implicito o latente: ciò si può definire comunicazione obliqua, in quanto da una parte essa mostra ciò che nasconde e dall'altra nasconde ciò che dice. Avvalendosi dell'ironia si può essere chiari, ma senza essere lampanti e l'individuo che ne fa uso può rimanere opaco sul piano relazionale anche senza essere silenzioso.

Alcuni aspetti dell'ironia sono oggetto di differenti spiegazioni teoriche, in quanto fenomeno e processo comunicativo complesso (Anolli, Infantino, Ciceri, 2002).

1.2. Ironia e teoria della Pertinenza

Si introdurranno in questo paragrafo diverse teorie originarie in ambito linguistico e psicologico riguardanti il linguaggio figurato e il modo in cui questo può essere interpretato ed elaborato nei suoi diversi significati. Queste teorie offrono prospettive diverse, sul fenomeno e differiscono nel modo in cui considerano il rapporto tra significato letterale dell'enunciato e significato ironico (Gibbs, Colston, 2007).

La *relevance theory of irony* o teoria della pertinenza di Sperber e Wilson (1986) è un approccio inferenziale alla pragmatica che fa in modo che si riconosca la centralità dell'intenzionalità comunicativa e del fatto che un'espressione comunicativa crea aspettative che guidano l'ascoltatore verso il significato inteso dal parlante.

Gli autori partono dal presupposto che lo scambio comunicativo si fonda sul Principio di Cooperazione: "Il tuo contributo alla conversazione sia tale e quale è richiesto, allo stadio in cui avviene, dallo scopo o orientamento accettato dello scambio linguistico in cui sei impegnato" (Grice, 1975, p.204).

Nello specifico, secondo Grice (1975) tale principio si declina in quattro massime conversazionali, ossia i principi regolativi che secondo logica e pertinenza governano le conversazioni, che sono:

- Massima della quantità: lo scambio d'informazioni non deve essere sovrabbondante.
- Massima della qualità: il contenuto del contributo al dialogo da parte degli interlocutori sarà vero.
- Massima della pertinenza: l'interlocutore cercherà di essere pertinente all'argomento o alla situazione.
- Massima del modo: gli interlocutori cercheranno di non essere ambigui.

Da queste si possono ricavare alcuni aspetti salienti della definizione semantica di ironia. La violazione di una di queste massime, come ad esempio dire “Però hai fatto in fretta” ad una persona particolarmente lenta, viola la massima di qualità, in quanto il contenuto dell'affermazione è falso, ma fa riferimento a un significato (quello letterale) che sia l'ironista sia l'interlocutore sono in grado di riconoscere come falso e, quindi, presuppone l'esistenza di un significato “altro” che raccoglie il reale valore dell'enunciato.

Grice (1975) sostiene che un'espressione non si può comprendere fino in fondo se si fa esclusivamente riferimento alla violazione di regole e condizioni di tipo semantico. Il senso di un atto linguistico va ricercato tra quest'ultimo e il contesto situazionale.

Nella teoria della pertinenza si ritiene che le aspettative di rilevanza generate dall'espressione verbale siano sufficientemente precise per condurre l'ascoltatore verso il significato inteso dall'interlocutore e abbastanza prevedibili per dare al parlante la consapevolezza che l'ascoltatore sia in grado di attribuire la corretta interpretazione all'espressione verbale. La teoria della pertinenza si basa su un principio generale, detto principio cognitivo di pertinenza, che si riferisce all'intera

cognizione e che afferma: “La cognizione umana tende ad essere orientata alla massimizzazione della rilevanza” (Wilson, Sperber, 2002). L'interlocutore che intende violare il principio di pertinenza induce l'ascoltatore a credere che tale principio non venga violato e, quindi, questi si comporterà secondo convenzione: solamente quando anche l'altro attore del dialogo comprende il messaggio “nascosto” allora l'intenzione comunicativa è soddisfatta. Quali processi vengono messi in atto per comprendere tale messaggio? L'interlocutore principale produce uno stimolo comunicativo, che si riconduce alla massima di pertinenza, e quindi crea un'interazione che innesca nell'ascoltatore l'elaborazione del processo.

Prendiamo l'affermazione di un parlante A rivolta ad un ascoltatore B, durante una festa di compleanno:

A: “Deliziosa questa torta!”

B1: “Deliziosa questa torta.”

B2: “Già, deliziosa questa torta. (nella torta c'è il sale)”

L'interlocutore nel caso B1 si ritrova a concordare con l'affermazione del soggetto A, mentre nel secondo caso B2, si viola la massima di qualità (Grice, 1975), dando alla risposta un significato ironico.

Nel caso B2, la comprensione dell'affermazione come ironica è possibile abbracciando il principio dell'esistenza, per ciascun termine, di due significati: uno dato e universale, in questo caso la parola “deliziosa” si riferisce ad un significato dato e universale che corrisponde a qualcosa di buono, e un significato figurato, che in questo esempio è negativo.

Secondo Grice (1975), il significato che accompagna una parola dipende direttamente dall'intenzione comunicativa di colui che ha deciso di utilizzarla. All'interno di questa prospettiva, l'ironia si può considerare un'implicatura conversazionale, ossia una modalità comunicativa che all'interno di un contesto dove i partecipanti condividono lo scopo dello

scambio linguistico, sia utilizzata per veicolare un significato diverso da quello che la semantica generalmente attribuisce alle parole.

1.3. Ironia ed ecoicità

Si sono analizzate fino a questo punto quelle che sono le teorie tradizionali relative ai processi di comprensione dell'ironia verbale. Una delle ipotesi più comunemente criticata alla base di tali proposte teoriche è che l'ironia si comprenda attraverso deduzioni legate all'individuazione di un significato contrario rispetto a quello letterale espresso dall'enunciato (Gibbs, O'Brien, 1991; Giora, 1995; Kumon-Nakamura, 1995). Come hanno notato Gibbs e O'Brien (1991), l'opposto del significato letterale di una frase rappresenta la reale intenzione comunicativa, che risulta spesso difficile da comprendere. Per esempio, si immaginino due attori impegnati in un dialogo, in cui il primo interlocutore descrive una situazione di disagio verso una situazione complicata, e in questo caso il secondo soggetto potrebbe commentare in maniera ironica la situazione, in modo da non risultare troppo negativo nei confronti della situazione vissuta dall'interlocutore principale. Quindi si evidenzia che l'interpretazione della frase in forma ironica riflette la reale intenzione comunicativa del parlante (Cresuere, 1999).

Secondo la *echoic mention theory of irony* o teoria della menzione ecoica di Sperber e Wilson (1981), il destinatario di un'affermazione ironica deve sempre comprendere due significati per arrivare alla comprensione dell'enunciato, ma questa definizione si differenzia dalla precedente in quanto in questo caso il significato reale è solo citato e/o menzionato: colui che si esprime in modo ironico non intende, quindi, comunicare il significato contrario di quanto esposto, ma vuole citare un significato già noto e condiviso ai partecipanti alla conversazione. Da questo punto di vista si può definire la posizione di Sperber e Wilson drastica, in quanto essi sostengono che il significato veicolato da una espressione ironica consista nel suo stesso significato letterale (Marchetti, Massaro, Valle, 2007). Nella comunicazione ironica il significato non è utilizzato da colui

che parla con l'intento di veicolare un messaggio differente da quello letteralmente espresso, ma è solo menzionato in quanto, per esempio, oggetto di disprezzo. La distinzione tra uso e menzione di un'espressione letterale si fonda sul presupposto che il linguaggio stesso possa essere oggetto di conversazione. La menzione ecoica di significati e/o espressioni è implicita e legata al contesto nel quale sta avendo luogo la conversazione (Marchetti, Massaro, Valle, 2007).

Secondo la prospettiva della menzione ecoica l'ironia è una citazione di significati i quali sono impliciti e appartenenti al patrimonio culturale degli interlocutori; questa menzione comunica atteggiamenti critici verso i significati stessi. Colui che si esprime in modo ironico non utilizza un'espressione, ma la menziona facendo eco (citando) al significato.

1.4. Ironia e finzione

La *pretense theory of irony* o teoria della finzione proposta da Clark e Gerrig (1984) parte dalla considerazione di come la teoria della menzione ecoica di Sperber e Wilson (1981) si pone in contrasto con le teorie tradizionali sull'ironia, quelle cioè che vedono nel meccanismo antifrasico (dire esattamente il contrario di ciò che l'espressione significa) l'aspetto fondamentale della comunicazione ironica.

Secondo Clark e Gerrig (1984), la teoria di Grice (1975) in accostamento agli approcci tradizionali è il frutto di un'errata interpretazione, in quanto non sostiene che l'ironista faccia uso di una proposizione con l'intento di veicolare il significato contrario; essa, infatti, ritiene che l'ironista stia solo fingendo di utilizzare quella proposizione. La teoria di Clark e Gerrig (1984) si propone di dimostrare come il meccanismo della finzione si rivela migliore sia di quello legato alla contrapposizione di significati, sia di quello della menzione ecoica per descrivere funzioni e processi dell'ironia.

Ad esempio: "E' tutto il giorno che piove a dirotto e si esclama: 'Ma che splendida giornata!' " (Marchetti, Massaro, Valle, 2007, p. 94).

Secondo questa prospettiva l'ironista finge di essere una persona che non è a conoscenza delle reali condizioni del tempo e si rivolge ad un pubblico che a sua volta non sa che sta piovendo. L'intento è quello di indurre l'ascoltatore a cogliere l'atto di finzione.

La teoria della finzione fornisce spiegazioni rispetto alle caratteristiche più importanti dell'ironia:

- **Asimmetria dell'ironia:** utilizzo di espressioni che apparentemente descrivono situazioni positive, ma che solitamente nella realtà sono negative.
- **Vittime dell'ironia:** sono coloro a cui il messaggio ironico si rivolge, si possono identificare due tipologie, colui che l'ironista finge di essere e il destinatario dell'espressione ironica.
- **Tono di voce ironico:** chi esprime un concetto ironico tende a modulare il tono di voce con l'intento di ottenere quella che rappresenta in modo più appropriato la persona che si sta fingendo di essere.

Se si confronta la teoria della menzione ecoica con la teoria della finzione, nella prima si ricorre al concetto di menzione ecoica implicita per spiegare il meccanismo interpretativo dell'ironia, nella seconda Clark e Gerrig (1984) sostengono che si può fingere di utilizzare parole a seconda delle proprie preferenze con un pubblico ristretto, cioè il pubblico al quale il messaggio ironico è diretto, il quale sia in grado di comprendere la finzione e quindi di cogliere il vero messaggio ironico (Marchetti, Massaro, Valle, 2007).

1.5 Ipotesi della Salienza

L'importanza di questa teoria linguistica si basa sul concetto di "caratteristiche inusuali" o il concetto di "incongruenza", in quanto il significato di una parola o espressione è saliente se codificata nel lessico mentale (Filik, 2010).

La salienza di un'espressione dipende dall'influenza che determinati fattori producono sul suo grado di rilevanza, come convenzionalità, frequenzialità, familiarità o prototipicità, tutti fattori in grado di influenzare, appunto, il grado di salienza (Giora, 2007, p.121). Ad esempio, entrambi i significati della parola calcio ("Parte inferiore del fucile" e "Sport agonistico") sono conosciuti e codificati nel lessico mentale. Tuttavia, il contesto in cui si usa il termine implica una maggiore salienza in uno dei due significati, ad esempio nel caso di una conversazione con un cacciatore il significato più saliente sarà: "Parte inferiore del fucile", nel caso invece di una discussione al bar la domenica, si riferirà allo sport.

Giora (1988, 1991, 2003) ipotizza che tale concetto si modelli in termini di salienza graduata, questo implica che quando un soggetto si trova davanti ad un testo o una conversazione non letterale cerca di cogliere un significato particolarmente saliente, quindi più rilevante: nel momento in cui il soggetto comprende il significato ironico allora si raggiunge il significato di *punchline*. Il *punchline*, introduce un significato nascosto che risulta essere il raggiungimento della comprensione del significato inteso dall'ironista da parte del destinatario, quindi un discorso ironico, scritto o verbale, risulta più efficace quando il significato introdotto risulta meno accessibile, in quanto questo può essere marginale rispetto al contesto o alla parte iniziale del discorso ironico (Giora, 1991). Il *punchline*, tuttavia, introduce un significato molto informativo, in quanto rende disponibile a chi lo comprende un nuovo significato dell'enunciato (Giora, 2003).

Per esempio:

- 1) Marta: "Ciao, Pietro sabato vieni alla festa?"

2) Pietro: "Ci viene Luca"

Marta deve comprendere dalla risposta che le è stata data l'intenzione di Pietro, nel momento in cui comprende che la risposta è negativa si raggiunge il *punchline* (Giora, 2007).

Un punto di vista che si discosta dall'ipotesi di Giora, si basa sull'appartenenza di soggetti a contesti socialmente simili, in questo caso l'ironia può essere compresa più o meno direttamente, questo vuol dire che l'informazione che si trova in "contrasto" con quella letterale viene ricevuta e compresa più facilmente, quindi si ipotizza che l'interpretazione ironica o letterale dovrebbe coinvolgere processi equivalenti (Kumon-Nakamura, Glucksberg, Brown, 1995).

Entrambi i punti di vista esposti, possono essere ricondotti alla definizione generale di salienza. Si prendano in esame le seguenti caratteristiche delle tesi sopra esposte: la salienza graduata (Giora, 1997, 1999) si centra sulla comprensione dello stimolo verbale e non su quello letterale o del contesto, in quanto il significato di parole ed espressioni deve avere un significato conosciuto. Nel caso di enunciati ironici che appartengono al contesto sociale dei soggetti, le elaborazioni prodotte di chi deve interpretare il significato sono più veloci, in quanto il significato ironico è il primo ad essere trovato (in quanto è quello saliente in relazione al contesto), invece quando un significato ha una salienza inferiore e non appartiene al contesto sociale dei soggetti, l'elaborazione passa prima attraverso un processo di comprensione letterale dell'enunciato e, in base a fattori quali tono di voce o il contrasto con la realtà descritta, si va poi a comprendere se esiste nell'enunciato un'informazione nascosta, meno saliente e ironica .

In una ricerca condotta da Pexman, Ferretti, e Katz (1999), nella quale si chiedeva ai soggetti di comprendere frasi di tipo ironico, si è rilevato il tempo di elaborazione per il raggiungimento dell'obiettivo: i partecipanti si sono soffermati maggiormente sull'interpretazioni di frasi ironiche rispetto a metafore familiari, il che porta a pensare che frasi ironiche appartenenti al contesto sociale dei soggetti siano immediatamente

comprensibili, mentre enunciati letterali possono richiedere un tempo di elaborazione più alto.

La teoria della salienza graduata si basa sull'ipotesi che pone l'ironia come forma indiretta del discorso senza l'utilizzo di marcatori di negazione (Giora, 1995): questa ipotesi implica che l'ironista stia ponendo un certo peso sul fallimento di un'aspettativa, che risulta essere più marcata di una negazione esplicita. Quando il soggetto si trova a gestire una conversazione ironica deve individuare il significato che in realtà il parlante vuole trasmettere attraverso il grado di salienza con il quale ha codificato l'espressione stessa, in relazione al contesto di riferimento. Durante l'operazione il significato letterale non è completamente scartato, ma è utilizzato per trovare il significato nascosto, attraverso un processo di confronto.

Il ruolo del contesto risulta, quindi importante, anche se la teoria della salienza graduata non impone una rilevanza significativa al contesto, in quanto il significato saliente non può essere inibito dal contesto in cui viene pronunciato, ma può solo cambiare il livello di comprensione del destinatario dell'espressione ironica.

2. Teoria della mente

Che cos'è la teoria della mente? Cosa significa o a cosa serve possedere una teoria della mente?

Possedere una teoria della mente significa essere in grado di attribuire stati mentali (intesi come credenze, emozioni, desideri, intenzioni e pensieri) a sé e agli altri e di prevedere, sulla base di tali inferenze, il proprio e altrui comportamento (Wimmer, Perner, 1985).

Si parla di "teoria" perché nel ragionare e parlare di se stessi e degli altri ci si riferisce costantemente a stati mentali, che si collegano ai comportamenti fino a formare un sistema esplicativo del funzionamento della mente umana coerente e unitario.

L'elemento centrale risiede nel fatto che la teoria della mente è una capacità di "uso comune", ossia si riferisce ai processi e ai ragionamenti che si utilizzano nella vita quotidiana.

Nel corso degli anni sono stati utilizzati modi diversi per definire la stessa abilità, ciascuno dei quali pone l'attenzione su sfumature differenti: "lettura della mente" o *mindreading* (Baron-Cohen, 1995), abilità di teoria della mente o funzione riflessiva (Fonagy, Target, 1997), comprensione della soggettività (Battistelli, 1992, 1995), comprendere o capire la mente (Marchetti, Massaro, 2002), mentalizzazione (Fonagy, 2010).

La teoria della mente è indispensabile per essere e vivere nel mondo, in quanto esseri umani. Essa assolve, infatti, a numerose funzioni. Una prima funzione della teoria della mente (Sempio, Marchetti, Lecciso, 2005) è quella sociale, infatti la capacità di poter compiere complesse attribuzioni di stati mentali permette di spiegare, di predire e di agire sul comportamento proprio e altrui (Moore, Frye, 1991). Senza questa comprensione sociale non si è in grado di interpretare le azioni altrui o comunque si può solo cercare di comprendere gli altri basandosi sui movimenti del corpo e sul significato letterale di quanto da essi affermato. In questo senso, la teoria della mente permette di attribuire agli altri stati mentali, ossia comprendere le altre persone e formulare una spiegazione di un loro comportamento (Dennet, 1978). La seconda funzione della teoria della mente permette di essere *partner* comunicativi competenti, cioè di dare un senso alla comunicazione. La comunicazione tra le persone non può essere solo ricondotta alla produzione del linguaggio, ma essa è considerata come un processo complesso e articolato e intrinsecamente connesso all'abilità di leggere la mente. Quanto fin qui affermato sulle funzioni della teoria della mente può essere ampliato riflettendo sull'uso che le persone ne possono fare. A questo proposito, è possibile distinguere tra una teoria della mente "fredda" (usata per fini manipolatori e antisociali) e una teoria della mente "calda" (con finalità pro sociali). L'uso "freddo" dell'abilità di teoria della mente è completamente differente da quello "caldo" quando l'inferenza degli stati mentali altrui porta a una manipolazione, come nel caso dell'inganno (Howlin, Baron-Cohen, 1999)

o di un comportamento macchiavellico (Marchetti, Giampietro, 2003), mentre la teoria della mente “calda” si riferisce ai momenti di maggiore vicinanza interpersonale, come nel caso dell’empatia (McIlwan, 2003).

Avere una teoria della mente riporta anche alla funzione adattiva (Fonagy, 2001): infatti, a partire dall’attribuzione degli stati mentali ad altri il bambino non solo rende significativo il comportamento degli altri, ma lo rende prevedibile. Secondo Fonagy, il bambino sulla base di esperienze con l’altro crea una molteplicità di modelli rappresentazionali di Sé e dell’altro, che in modo adattivo gli consentono di utilizzare il comportamento più adeguato in base alla situazione.

La funzione cognitiva o meta cognitiva, svolge un ruolo per l’organizzazione del sé, in quanto permette al bambino di pensare prima di agire, comprendere gli stati altrui e la fallibilità delle sue credenze (Sempio, Marchetti, Lecciso, 2005).

Per Fonagy (2001), la funzione riflessiva è parte di molte caratteristiche che definiscono il sé, crea una continuità nell’esperienza di sé che è alla base di una struttura del sé coerente. L’ultima funzione della teoria della mente è la funzione protettiva che consiste nel processo secondo cui, in determinate situazioni il soggetto sia portato a distinguere il proprio sé da quello dell’altro.

2.1. Origini e sviluppo della teoria della mente

Avendo definito quali sono le funzioni della teoria della mente è possibile ora prestare attenzione alle origini e allo sviluppo della teoria della mente.

Il punto di partenza sul quale tutti gli studiosi concordano è infatti, che questa abilità non è posseduta dal bambino fin dalla nascita, ma si sviluppa nel tempo, e come tale è considerata un’abilità evolutiva (Harris, 1991; Leslie, Baron-Cohen, 1994). A questo proposito, sono state costruite diverse prospettive teoriche che hanno cercato di rendere conto delle

modalità di sviluppo della teoria della mente di cui si occupa il paragrafo successivo (cfr. cap.1 par. 1.4).

Rispetto all'età di sviluppo della teoria della mente, un dato comune e condiviso (Wellman, Cross, Watson, 2001) indica che a partire dai quattro anni il bambino possiede tale abilità e, quindi, possiede la capacità di comprendere la mente come sistema rappresentazionale. Questa affermazione si basa sui dati che confermano come i bambini di diverse nazioni sono in grado di risolvere il compito standard per valutare la teoria della mente, ossia il compito di falsa credenza di primo ordine, proprio intorno ai quattro anni di età. Tuttavia, è necessario sottolineare che già Astington nel 1999 criticava l'idea di utilizzare il compito di falsa credenza come un "certificato di acquisizione" della teoria della mente (Castelli, Lecciso, Pezzotta, 2003), preferendo piuttosto parlare di un *continuum* di sviluppo di questa abilità. Tale continuità è evidente nell'emergere prima dei quattro anni di strutture e comportamenti che preparano la capacità di risolvere il compito di falsa credenza di primo ordine, denominate proprio per questo precursori della teoria della mente. Alcuni di questi sono la comprensione della percezione visiva (Flavell, 1988), l'interazione comunicativa dichiarativa (Camaioni, 2001) e il gioco simbolico e di finzione (Leslie, 1987).

Il bambino a nove mesi, attraverso la percezione visiva, è in grado di comprendere che un oggetto percepito visivamente può essere condiviso con altri soggetti, mentre a diciotto mesi giunge a capire che l'oggetto stesso continua ad esistere anche se non presente nel suo campo visivo, continuando a cercarlo anche se questo non è percettivamente disponibile (Legerstee, 2007).

Camaioni (2001) sostiene che quando i bambini, verso la fine del primo anno di vita, attraverso il gesto dell'indicare vogliono condividere l'attenzione con l'adulto (intenzione comunicativa dichiarativa) vogliono agire sulla soggettività dell'altro, considerato non più come mezzo per ottenere qualcosa (come si verifica nel gesto dell'indicare usato in senso richiestivo), ma come soggetto dotato di uno stato mentale attento che è

possibile influenzare. Il gesto dell'indicare, vale a dire stendere simultaneamente braccio e dito, si distingue, infatti, tra indicare di tipo richiestivo e di tipo dichiarativo. Il primo gesto agisce sull'agentività dell'interlocutore, in quanto il bambino tratta l'adulto come agente capace di fargli raggiungere uno scopo desiderato. L'indicare di tipo dichiarativo è centrato sulla soggettività dell'altro, che non viene trattato come mezzo per raggiungere uno scopo, ma come soggetto dotato di uno stato attentivo che è possibile influenzare.

Il terzo precursore della teoria della mente da considerare è il gioco simbolico, o gioco di finzione. Leslie (1987, 1991) afferma che la comparsa del pensiero metarappresentativo si può far coincidere con l'avvento del gioco simbolico, intorno ai due anni di età. Nell'atto del "fare finta di" il bambino attribuisce ad un oggetto una valenza per rappresentarne un'altro che può non esistere o a cui semplicemente attribuisce alcune funzioni, come ad esempio il fingere di mangiare con un cucchiaino vuoto. Questa capacità viene raggiunta intorno ai due anni (Flavell, 1998). A partire da questa età è possibile definire una sequenza evolutiva che vede la mente del bambino evolversi da una psicologia del desiderio, a una psicologia del desiderio-credenza, quindi della credenza, per poi giungere alla comprensione di falsa credenza. In particolare a due anni il bambino inizia ad adoperare termini per descrivere desideri ed emozioni di sé e dell'altro (Bretherton, Beeghly, 1982; Wellman, Bartsch, 1994) comprendendo che i desideri motivano e regolano azioni proprie e altrui (Sempio, Marchetti, Lecciso, 2005). Successivamente, a tre anni il bambino è in grado di comprendere le vere credenze, ossia le credenze corrispondenti al dato di realtà (Wellman, 1991): il bambino inizia a capire che le persone agiscono sulla base delle proprie credenze, pur ritenendo ancora che esse corrispondano al dato di realtà. In questo momento, il bambino utilizza una modalità di ragionamento complesso, fondato sulla triade desiderio- credenza-azione. A partire dai quattro anni il bambino è in grado di concepire la mente come sistema rappresentazionale: egli, infatti, arriva a comprendere che l'azione di una persona può essere determinata da una falsa credenza (che, quindi non necessariamente

corrisponde al dato di realtà). Il livello di pensiero da cui si parte è il pensiero ricorsivo di primo ordine, ossia un pensiero in cui una rappresentazione è inclusa in un'altra, ad esempio: "io penso che tu pensi x" (Battistelli, 1995; Sempio, Marchetti, Lecciso, 2005). Il test che permette di valutare tale competenza è il già citato compito di falsa credenza di primo ordine (Wimmer, 1983; Perner, 1983). Nel compito di falsa credenza di primo ordine dello spostamento inatteso versione originale si sottopone al soggetto una storia, nella quale egli deve dimostrare di essere in grado di attribuire al protagonista una credenza falsa rispetto al dato di realtà. Il superamento di tale compito permette di comprendere se il bambino è in grado di comprendere e interpretare le azioni svolte dal protagonista sulla base del suo stato mentale, ossia una credenza che non corrisponde alla realtà dei fatti. Ad esempio, viene raccontata una storia con due protagonisti: "un bambino di nome Maxi e la sua mamma. Maxi in presenza della mamma, ripone un pezzo di cioccolata in un determinato armadio della cucina e in seguito si allontana per giocare. Durante la sua assenza la mamma, per cucinare, prende il cioccolato dall'armadio dove era stato riposto e lascia la parte rimanente in un altro armadietto della stanza. Quindi anche lei si allontana dalla scena. A questo punto Maxi ritorna in cucina. Non ha assistito allo spostamento della cioccolata e quindi ne ignora l'attuale collocazione. Al bambino sottoposto al test, il quale è a conoscenza di tutti gli avvenimenti, viene chiesto dove Maxi cercherà la cioccolata. Il compito si ritiene superato se il soggetto indicherà il contenitore dove la cioccolata era stata riposta originariamente e non dove la mamma l'ha spostata. Il test permette di valutare se il bambino è in grado di distinguere il dato di realtà dallo stato mentale del protagonista, ovvero di riconoscere l'esistenza di un livello di conoscenza differente tra sé e Maxi" (Sempio, Marchetti, Castelli, Lecciso, Pezzotta, 2005, pag 28).

Dai risultati del test (Perner, Wimmer, 1985; Gopnik, Astington, 1998; Cross Watson, 2001) emerge che più del cinquanta per cento dei bambini di quattro anni supera il compito di falsa credenza di primo ordine e che la tappa successiva sull'acquisizione della teoria della mente avviene con la

comprensione di quella che viene definita la falsa credenza di secondo ordine. I risultati raggiunti da Pernet e Wimmer (1985) utilizzando dei compiti di falsa credenza di secondo ordine suggeriscono che la prova viene superata solitamente intorno ai sette anni, lo strumento che si prende in considerazione è il compito di falsa credenza di secondo ordine, ossia di un pensiero ricorsivo più complesso in cui una meta rappresentazione si include in un'altra ("Io penso che tu pensi che M pensa X").

Anche in questo caso, la prova è costituita da un breve racconto, accompagnato da vignette illustrative. La storia proposta narra di due protagonisti, John e Mary, che giocano insieme nel parco e lì vedono un carretto dei gelati. Mentre Mary va a casa a prendere il denaro per comprare il gelato John vede il carretto che si sposta. Anche Mary viene a conoscenza, all'insaputa di John, che il carretto si è spostato. La domanda che verrà posta è: "Dove pensa John che Mary sia andata a comprare il gelato?" Per rispondere in modo corretto il soggetto deve tenere in considerazione che John non sa che Mary è a conoscenza del fatto che il carrettino si è spostato. Il possesso di una strutturazione di pensiero di questo tipo è espressione di ragionamento mentale complesso di tipo triadico.

Gli studi sulla teoria delle mente si sono spesso soffermati solo sull'infanzia, mentre negli ultimi anni si sono presi in esame anche fasce di età adolescenziali e adulte, le quali si studiano sia attraverso compiti di falsa credenza di secondo e terzo ordine ("Io penso che tu pensi che lei/lui pensano che un'altra persona pensa X..."), che aumentano il grado di ricorsività dell'elaborazione necessaria alla comprensione, sia grazie ad altri compiti che differiscono da quello di falsa credenza, in quanto più ecologici o legati a specifiche componenti della teoria della mente (Henry, Phillips, Ruffman, Bailey, 2013; Miller, 2012). Si è, così, dimostrato che la teoria della mente è spesso legata ad altre importanti competenze sociali (Filippova, Astington, 2010; Massaro, Valle, Marchetti, 2013; Massaro, Valle, Marchetti, 2014) e che si evolve anche dopo l'infanzia (Apperly, Samson, Humphreys, 2009; Dumontheil, Apperly, Blakemore, 2010; Valle, Massaro, Castelli, Marchetti, 2015). Si è studiato che il periodo

adolescenziale è caratterizzato da maggiori cambiamenti nella teoria della mente cognitiva, socio-emotiva e relazionale.

La teoria della mente socio-emotiva viene sviluppata prima di quella cognitiva (Eccles, Templeton, Barber, Sotone, 2003), inoltre si è verificato che anche in età adulta non si raggiungono performance perfette nei compiti avanzati di teoria della mente, infatti funzioni esecutive, come memoria e attenzione, risultano implicate nei compiti avanzati e potrebbero risultare un ostacolo per la loro risoluzione (Epley, Keysar, Van Boven, Gilovich, 2004; Keysar et al., 2003).

2.2. Com è concepita e quali luoghi per la teoria della mente

Fino a questo momento ci si è occupati di chiarire “quando” i bambini arrivano a possedere una teoria della mente, ora, per una maggiore chiarezza è necessario comprendere il “come” arrivano a padroneggiare concetti astratti come credenze vere o false.

All'interno del filone di studi sulla teoria della mente convivono prospettive differenti riguardanti le competenze mentalistiche. Partendo dagli anni Settanta si è assistito ad un graduale passaggio da una cognizione di tipo intraindividuale, che considera lo sviluppo della una sorta di percorso di apprendimento, a una svolta contestualistica la quale ritiene che essa si sviluppi anche grazie all'evoluzione di dinamiche emotive, affettive sociali, in stretta relazione con il contesto di riferimento. A questo proposito, i diversi approcci teorici esistenti possono essere collocati lungo un *continuum* dove in un polo risiedono concezioni teoriche di stampo intraindividuale di origine piagetiana e al polo opposto concezioni di stampo socio-contestuale di derivazione vygostskiana o bruneriana. A questo proposito, sono state proposte diverse prospettive teoriche che hanno cercato di rendere conto delle modalità di sviluppo della ToM: quello *theory-theory* (Wellman, 1992; Astington, 1996) l'approccio della simulazione (Harris, 1991; Johnson, 1988), la

prospettiva modulare (Leslie, 1994) e quella contestualista (Astington, 1996; Bruner, 1990; Marchetti, 1995).

Al primo polo appartiene l'approccio della *theory-theory*, (Wellman, 1992; Astington, 1996) dove l'elemento fondante è dato dall'analogia tra uno scienziato che elabora una teoria e il soggetto che elabora la propria teoria della mente. Attribuire stati mentali all'altro secondo questa prospettiva significa possedere un'abilità teorica, dato che gli stati mentali sono considerati principi teorici astratti, che non possono essere per ovvi motivi osservati direttamente. A quattro anni secondo i sostenitori di questa teoria, il bambino raggiunge una sorta di rivoluzione scientifica dal momento che acquisisce una modalità di pensiero astratto. Secondo questa prospettiva gli stati mentali sono principi teorici astratti quindi non osservabili, che consentono al bambino di costruire una teoria con leggi e concetti annessi in grado di consentirgli una spiegazione e predizione dei comportamenti in termini di stati mentali. La teoria della mente non è ritenuta costituita una volta per tutte e quindi imm modificabile, ma proprio perché considerata come una teoria scientifica, può essere falsificata e ampliata dall'esperienza.

L'approccio della simulazione (Harris, 1991; Johnson, 1988) concepisce la comprensione della mente come abilità di simulazione mentale che si sviluppa gradualmente, con accesso introspettivo ai propri stati mentali: essa è posta in contrapposizione con la *theory-theory*, in quanto il bambino non ha bisogno di postulare concetti e compiere previsioni teoriche, ma generalizza i propri stati mentali attraverso una simulazione, immaginando di provare un desiderio o di possedere una credenza come se fosse al posto dell'altra persona e prevedendo in base a questa simulazione le azioni che potrebbero seguire al comportamento di quella persona (Sempio, Marchetti, Lecciso, 2005).

L'approccio modulare proposto da Baron-Cohen e Leslie (1985) propone una visione innatista della teoria della mente, attraverso la concezione di moduli di elaborazione dell'informazione che si attivano in modo automatico, rigido, stereotipato durante lo sviluppo del soggetto. Secondo

gli autori, l'approccio modulare si può comporre in tre moduli: Toby (*Theory of Body Mechanism*) deputato alla costruzione di una teoria sugli oggetti fisici, ToMM (*Teory of Mind Mechanism*), che permette di comprendere l'intenzionalità dell'azione umana e di riconoscere gli stati mentali, SP (*Selection Processor*), che opera come selezionatore delle informazioni su cui lavorerà il meccanismo di teoria della mente.

Diversamente, secondo Baron-Cohen (1995) i moduli sono quattro: due che permettono di rilevare le intenzioni (ID- *Intentionality Detector*) e la direzione dello sguardo (EDD- *Eye Direction Detector*), il terzo (SAM- *Shared Attention Mechanism*) che integra i primi due consentendo relazioni triadiche. L'ultimo, anch'esso denominato meccanismo di teoria della mente, si sviluppa sulla base dei dati del modello SAM e permette la rappresentazione degli stati mentali.

Dopo un periodo di studi dominato dai tre approcci che fanno parte del polo intraindividuale, vi è stata una seconda ondata di studi i quali non sono rappresentati da un forte e preciso modello teorico, ma che fanno riferimento a contenuti di origine Vygotskiana. Si pone l'attenzione ai fattori linguistici e al ruolo che la conversazione quotidiana riveste nella competenza di tipo mentalistico, come è stato sottolineato da Siegal (1997).

Nel polo socio-contestualista ci sono approcci teorici che riconoscono un ruolo importante ai fattori di tipo contestuale e relazionale nello sviluppo della teoria della mente.

Tra questi approcci si hanno:

- quello delle forme di vita (Dunn, 1988), che attribuisce un peso ai processi di socializzazione;
- il punto di vista narrativo (Bruner, 1986), che pone il ruolo centrale all'esperienza e alla sua narrazione;
- la prospettiva interazionista (Hobson, 1991), che sottolinea l'importanza che le pratiche sociali e culturali tipiche di una

comunità hanno nel guidare il bambino all'interpretazione delle proprie azioni e di quelle altrui.

Da questa tesi di teoria della mente come “costruzione sociale” deriva l'interesse verso l'identificazione dei luoghi nei quali avviene lo sviluppo della teoria della mente. Tali luoghi non possono essere vissuti solo come cornici che circondano il bambino e forniscono input per la sua mente, ma come parte integrante del suo funzionamento mentale (Marchetti, 2002). L'ambiente familiare è il focus di interesse perché è il primario contesto all'interno del quale si sviluppa la teoria della mente. Nel caso dei preadolescenti altri luoghi diventano significativi, quali il contesto scolastico e il gruppo dei pari (oratorio, parco, centri di ritrovo giovanili, luoghi sportivi), che da un punto di vista emotivo-affettivo si possono collegare ai *caregiver* intesi come soggetti di riferimento. I *caregiver*, come definiti nella cornice della teoria dell'attaccamento, sono i soggetti di riferimento di bambini e adolescenti: la prima figura definita *caregiver* è generalmente la madre, mentre tra le figure di riferimento extrafamiliari la principale può essere considerata l'insegnante. Mains e Fonagy fanno riferimento ai *caregiver* quando si parla teoria della mente.

Fonagy propone due modelli, uno chiamato modello diretto in cui l'indicatore della qualità della relazione bambino-*caregiver*, genera di per sé comprensione psicologica, e quindi il bambino sviluppi adeguatamente la propria teoria della mente, usando il *caregiver* come modello di riferimento.

L'altro modello definito modello mediato, in cui la sicurezza del rapporto bambino-*caregiver* opera indirettamente sulle abilità di teoria della mente, attraverso processi sociali diversi, come ad esempio la finzione, il linguaggio e l'interazione con i pari o fratelli.

2.3 Teoria delle mente e linguaggio

Il linguaggio si può considerare la forma di comunicazione dell'essere umano "un sistema di comunicazione che usa suoni o simboli con significati arbitrari ma strutturali" (Smelser, 1981).

Il linguaggio si può considerare lo strumento essenziale per attuare e per specificare processi di interazione comunicativa, per diventare e restare membri di un gruppo, per esprimere e comunicare agli altri le proprie esperienze, i propri pensieri e i propri sentimenti, per persuaderli, convincerli ovvero per autoregolare i propri comportamenti comunicativi in relazione a quelli degli altri (Berger, Luckmann, 1969).

Gli studi condotti da differenti prospettive teoriche sull'origine della teoria della mente (cfr. cap. 1 par. 2.2) come precedentemente discusso concordano ad affermare nell'esistenza di un continuum nello sviluppo da parte del bambino di questa abilità. Nell'ambito degli studi sulla teoria della mente, la letteratura concorda nell'affermare che prima dei quattro anni, età cruciale in cui si può attribuire al bambino l'abilità di comprensione di teoria della mente, si possono rintracciare delle abilità definite come precursori che determinano la comparsa della teoria della mente (Camaioni, 2001; Leslie, 1987; Flavell, 1988). A due anni infatti il bambino inizia ad utilizzare termini linguistici per descrivere desideri e le emozioni di sé e dell'altro (Bretherton, Beeghly, 1992; Wellman, Bartsch, 1994) e possiede una comprensione della mente che si basa sui suoi desideri, chiamata psicologia del desiderio.

Wellman e Bartsch (1995) conducono una ricerca sulla produzione linguistica spontanea di bambini tra i due e cinque anni mettendo in evidenza come a due anni i bambini sono in grado di elaborare ragionamenti sulle azioni concepite come guidate unicamente da desideri. All'età di tre anni il bambino è in grado di comprendere le vere credenze, quelle riferite al dato di realtà (Wellman, 1991). I discorsi dei bambini sono ricchi di credenze, che adoperano per gestire le relazioni con gli altri, in quanto questi sono utili strumenti per muoversi in situazioni di vita quotidiana. L'elemento fondamentale di questo momento evolutivo si

rileva nella triade desiderio-credenza –azione ossia momento in cui il bambino arriva a capire che le persone intraprendono determinate azioni perché credono di realizzare i propri desideri (Sempio, Marchetti, Castelli, Lecciso, Pezzotta, 2005) Camaioni (2004) focalizza l'attenzione su un elemento ancora più caratteristico, l'intenzione di tipo dichiarativa, cioè la ricerca attiva di rendere l'altro partecipe, ad esempio: “mamma guarda! (Lecce, Pagnin, 2007, p. 13) distinta dall'intenzione richiestiva, in cui si considera l'altro solo come strumento per raggiungere uno scopo. Leslie (1998) identifica nel gioco simbolico il primo segno di una capacità di comprensione della teoria della mente e di comunicarla. In quest'ottica possiamo leggere il linguaggio come un indicatore precoce e correlato alla teoria della mente. Il linguaggio è uno strumento necessario per poter esprimere concetti, formulare risposte in quanto le intenzioni del soggetto si verificano attraverso esso .

Diverse ricerche (Astington, Dack, 2007) dimostrano un'associazione tra teoria della mente e linguaggio, utilizzando misure di vocabolario recettivo (Carlson, Moses, 2004; Perner, Lang, Kloo, 2002) e espressivo (Dunn, 1991; Hughes, 1998) si è così compreso che un certo grado di competenza linguistica è necessaria per risolvere compiti di falsa credenza, ma non è una condizione di per sé sufficiente (Camaioni, 1998; Astington, 2000; Lecce, Pagnin, 2007).

Qualunque persona ha avuto la possibilità di osservare i bambini in contesti prescolastici e non, avrà potuto notare come sviluppano un linguaggio comprensibile agli adulti di riferimento e la frequenza attraverso cui si riferiscono a stati mentali, soprattutto se sono desideri ad esempio: “maestra, io voglio il pane”. I primi studi condotti da Bretherton e Shatz (1981) Wellman (1995) dimostrano come i bambini ancora prima di risolvere compiti di falsa credenza, sono in grado di fare riferimenti a stati interni propri o altrui nelle conversazioni che giornalmente mettono in atto con adulti e tra pari. A partire dai due anni i bambini utilizzano:

- termini percettivi, come sentire e vedere
- termini volitivi, come volere e sentire

- termini cognitivi: si riferiscono a credenze con funzioni pragmatiche e di tipo conversazionale.

Sulla base di quanto espresso si può ipotizzare come lo sviluppo linguistico e la comprensione della teoria della mente possono essere considerate le basi della comprensione dell'ironia, come si andrà a trattare nel capitolo seguente.

Dory: "C'è scritto: escape... vuoi vedere che significa da qui si scappa!"

(Alla ricerca di Nemo)

CAPITOLO 2

Comprensione dell'ironia, teoria della mente e comprensione delle norme sociali nei bambini di 4-6 anni di età: un contributo di ricerca

All'interno di questo lavoro di ricerca si studia la comprensione dell'ironia nei bambini di età compresa tra 4 e 6 anni, in relazione alle loro competenze di teoria della mente, alla loro conoscenza e comprensione delle norme sociali e alle loro competenze emotive.

La ricerca si è svolta grazie alla collaborazione della scuola dell'infanzia Alessandrini di Zibido San Giacomo in provincia di Milano.

Tale ricerca si colloca nell'ambito della letteratura citata precedentemente (cfr. cap. 1) riguardante la teoria della mente e il suo rapporto con alcune forme linguistiche come l'ironia, con una specifica attenzione al momento di sviluppo che vede bambini a cavallo tra una comprensione mentalistica di primo e di secondo ordine, fase che risulta importante per la comprensione dell'ironia (cfr. cap. 1 par. 2.1). In questa fascia d'età la comprensione della mente altrui ha un impatto anche sul costrutto di competenza emotiva, in quanto i bambini riescono a rendersi conto che la prospettiva mentale, cioè i pensieri dell'altro, possono essere differenti dai propri, di conseguenza percepire e comprende i sentimenti altrui, diventando in grado di mettersi nei panni dell'altro in termini sia di pensiero, sia di emozioni. Infine, particolare attenzione sarà dedicata alla conoscenza e alla comprensione delle norme sociali, le cui violazioni, come si avrà modo di approfondire, possono risultare fondamentali per interpretare correttamente un'affermazione ironica.

1. Comprensione dell'ironia e bambini

Le diverse teorie che spiegano come e perché si utilizza l'ironia all'interno delle conversazioni focalizzano l'indagine sui meccanismi di

funzionamento dell'ironia. L'ironia si utilizza spesso nella comunicazione quotidiana e, quindi, la curiosità per questo argomento porta a domandarsi: cosa accade nella comunicazione con e tra i bambini? L'ironia si presenta in modo consistente nel mondo dell'infanzia, si pensi ai film d'animazione, alle fiabe o alle comunicazioni ironiche utilizzate dagli adulti in contesti familiari ai bambini

Un esempio tratto dal film d'animazione *Alla ricerca di Nemo* è rappresentato in alcune scene: in un momento di disperazione, Dory, amica del pesce pagliaccio Marlin (padre del protagonista del racconto), vede in lontananza un altro pesce di cui non si comprende la specie, e ne invoca l'aiuto. A causa della prospettiva dalla quale è osservato, il pesce sembrerebbe delle loro dimensioni, ma non lo è (questo risulta evidente allo spettatore) e, quindi, viene generata una frase che risulta involontariamente ironica. Il dialogo tra i due personaggi, mentre il terzo soggetto (in realtà, una balena) si avvicina, è il seguente:

Dory: "Marlin, guarda un pesciolino!"

Marlin: "Dory, io sono un pesciolino. Non mi sembra che quella roba sia un pesciolino: è una balena!"

In questo caso, l'affermazione di Dory risulta ironica per lo spettatore che si rende conto della discrepanza tra il termine "pesciolino", diminutivo e vezzeggiativo che in genere indica un animale di piccole dimensioni e non pericoloso, e la realtà dei fatti, ossia la presenza di una balena (estremamente diversa dalla rappresentazione che lo spettatore ha costruito alla parola "pesciolino").

Un altro esempio, tratto sempre dallo stesso film di animazione in cui Dory risulta essere affetta da perdita di memoria a breve termine, si verifica durante il recupero di un oggetto che porta Dory e Marlin ad addentrarsi sempre di più nelle profondità dell'oceano. Nel momento in cui si raggiunge una profondità tale da rendere tutto non visibile, si assiste alla seguente scena, in cui Dory non ricorda il motivo delle azioni che l'hanno portata lì:

Dory: "Ah! Mi hanno toccato!"

Marlin: "Dory chi vuoi chi sia!"

Dory: "Sei la mia coscienza?"

Marlin: "Sì, sì, sono la tua coscienza, è da un po' che non parliamo, cosa vedi?"

L'ironia in questo caso si trasmette allo spettatore nella consapevolezza che in realtà non è la coscienza di Dory a parlare, ma Marlin, non cerca di spiegare la realtà a Dory, ma l'asseconda con tono sarcastico.

Attraverso gli esempi qui riportati si dimostra che i bambini hanno la possibilità di entrare in contatto quotidianamente con affermazioni e narrazioni ironiche.

Per poter riconoscere l'ironia si pensa sia necessario comprenderla, in quanto si necessita della capacità di effettuare un'inferenza rispetto a ciò che il parlante vuole comunicare. Dews e collaboratori (1996) hanno verificato che la comprensione di affermazioni ironiche è un'abilità che si sviluppa tra i 5 e i 6 anni ed è collegata alla capacità dei bambini di inferire credenze e intenzioni di chi parla, come dimostrato da Winner e Leekman (1991; Marchetti, Massaro, Valle, 2007). Una delle funzioni della comunicazione ironica, secondo Dews (1995), chiarita dalla *Tinge Hypothesis*, è quella di mitigare sia il significato negativo che quello positivo dell'affermazione stessa proprio per l'opposizione tra ciò che è detto e il significato sottostante. Ad esempio, la critica ironica "Tenera questa carne" si esprime per manifestare un giudizio negativo, si veicola un significato negativo attraverso un'affermazione positiva, in altre parole l'accezione letterale positiva dell'affermazione influenza l'interpretazione di ciò che realmente pensa il parlante, che risulta avere un tono meno negativo. Lo sviluppo della capacità di comprendere le funzioni della comunicazione ironica prosegue, quindi, attraverso tappe differenti che si manifestano con l'iniziale comprensione dell'intenzione del parlante, per poi proseguire con la funzione di attenuazione ed infine il valore umoristico.

In accordo con questa prospettiva, Creusere (1997) propone che fin dai primi approcci con il linguaggio figurato i bambini siano in grado di comprendere l'ironia, in quanto questo si verifica grazie alla loro capacità di cogliere un insieme di fattori, quali l'atteggiamento del parlante rispetto al contenuto della conversazione, le sue intenzioni e i significati impliciti del discorso.

Kreuz e Roberts (1995) considerano l'ironia un fenomeno prevalentemente vocale, che origina dal contrasto tra aspetti linguistici e paralinguistici di un determinato enunciato. Spesso, infatti, il tono di voce di una frase ironica può essere acuto e modulato, con intensità piuttosto elevata o ritmo rallentato, che consente a chi ascolta di capire che ciò che viene detto non è da intendere secondo il significato letterale (Anolli, 2000). L'ipotesi formulata dagli autori è che si possa comprendere l'ironia anche grazie all'intonazione della frase: questo potrebbe risultare un importante supporto per bambini che, ancora incapaci di cogliere il significato di un'affermazione ironica, si trovano a dover essere *partner* comunicativi competenti in contesti nei quali tale forma linguistica è utilizzata (per esempio, durante la fruizione di cartoni animati).

Tutti gli elementi sopra citati concorrono a evidenziare che la comprensione di un'espressione ironica è un compito complesso per i bambini (Winner, 1988; Capelli, Nakagawa, Madden, 1990; Filippova, Astington, 2008).

Si può quindi affermare che la comprensione di espressioni ironiche è un'abilità tardiva in via di sviluppo che può emergere verso i 5-6 anni (Airenti, Angeleri, 2014), questo in quanto la difficoltà di comprendere espressioni ironiche può essere attribuita in buona parte allo sviluppo della teoria della mente.

A questo proposito, alcuni studi sottolineano come i bambini manifestano difficoltà nella comprensione di frasi ironiche in quanto non riescono a comprendere l'intenzione comunicativa di chi parla (Winner, Leekman, 1991; Sullivan, Winner, Hopfield, 1995; Winner, Brownell, Happé, Blum, Pincus, 1998). Più recentemente, Nilsen e colleghi (2011) si sono focalizzati sulla comprensione dell'ironia verbale nei bambini attraverso un paradigma di ricerca nel quale si è presentato ai bambini un video

registrato dove due pupazzi interagiscono in differenti contesti comunicativi (critica letterale, critica ironica, complimento letterale) e successivamente si sono poste delle domande di comprensione su quanto hanno osservato. In questa ricerca risulta che i bambini a 8-10 anni sono in grado di comprendere l'ironia verbale, e quindi le intenzioni comunicative del parlante; inoltre, alcuni bambini di questa età attuano processi simili agli adulti quando devono rispondere a domande che riguardano la credenza dei personaggi. Un'indagine condotta con bambini di età inferiore è proposta da Angeleri e Arienti (2014), che si rivolgono a un gruppo di cento bambini di età compresa tra 3-6 anni, a cui sono stati presentati quattro scenari di burattini raffiguranti diverse interazioni comunicative: storie ironiche, di scherno o a sfondo ironico, confrontate con storie di controllo, una domanda di comprensione della realtà e una di memoria. Inoltre, viene proposta ai bambini una storia di falsa credenza di secondo ordine per investigare la credenza dell'altro personaggio. I risultati suggeriscono che i bambini più piccoli comprendono facilmente storie di tipo scherzoso e raramente di tipo ironico, mentre la comprensione dell'ironia continua a svilupparsi durante la crescita e si riscontrano correlazioni significative tra la ricchezza del vocabolario, la comprensione dell'ironia e della teoria della mente.

Oltre al tono di voce, alla mimica facciale e alla comprensione delle intenzioni del parlante (aspetto che sarà approfondito in seguito, cfr. par. 2), la letteratura ha individuato ulteriori componenti e caratteristiche relazionali o della conversazione che possono influenzare la capacità dei bambini di comprendere l'ironia. Per esempio, una ricerca condotta da Massaro, Valle e Marchetti (2012) studia come la relazione madre-bambino, o fratello-bambino sia legata alla comprensione dell'ironia in bambini dai 7 anni. Gli autori dimostrano che il tipo di relazione può supportare la comprensione delle espressioni ironiche: in particolare, quando è l'attore adulto (in questo caso la madre) a pronunciare un'affermazione ironica il soggetto coglie il significato meglio di quando il parlante è un pari (il fratello), in quanto le espressioni ironiche utilizzate dall'adulto risultano più salienti in termini di scambio comunicativo.

I risultati ottenuti, infatti, risultano in linea con l'ipotesi della salienza graduata (Giora, 2002; Giora, Fein, 1999): il processo di comprensione del significato ironico risulta complesso e il contesto relazionale madre-bambino, probabilmente sperimentato più frequentemente di quello fratello-bambino in rapporto alla comunicazione ironica, incrementa la salienza del significato ironico.

2. Ironia e teoria della mente nei bambini

Alcuni studi hanno evidenziato la relazione tra teoria della mente e comprensione dell'ironia, in particolare in età evolutiva.

La teoria della mente rappresenta una delle competenze indispensabili per poter comprendere l'ironia, ovvero per oltrepassare il contrasto caratteristico tra ciò che è detto e ciò che è inteso dal parlante.

Nell'ironia, il significato letterale della frase non coincide con l'intento comunicativo del parlante. L'ascoltatore, quindi, per capire cosa il suo interlocutore gli vuole comunicare deve andare oltre il significato dei termini utilizzati e cogliere il senso che il parlante attribuisce alle sue parole: in altri termini, deve utilizzare le proprie capacità di teoria della mente per intuire cosa l'altro stia realmente pensando e cosa intenda comunicare. Uno degli elementi di maggiore interesse riguardo allo studio dell'ironia nell'infanzia è la presenza di due significati, quello letterale e quello inteso, tanto che per comprendere e usare affermazioni ironiche è necessario padroneggiare entrambi. Di fatto, in essa convergono non solo le abilità linguistiche dei bambini, ma anche la capacità di confrontare la frase ironica con il contesto, con le informazioni sugli interlocutori e soprattutto l'abilità di capire quale sia l'intenzione comunicativa di chi parla, mettendosi nei suoi panni per poter cogliere quello che realmente pensa. Data la sua complessità, la letteratura (Harris, Pexman, 2003; Marchetti, Massaro, Valle, 2007) indica che i bambini fino ai 7-8 anni non sono in grado di comprendere l'ironia, in quanto questa fascia d'età è il momento dell'acquisizione della falsa credenza di secondo ordine ("Io penso che tu pensi che io penso"; Battistelli, 1995).

La teoria della mente permette al bambino un buon adattamento sociale dando un senso al comportamento interpersonale (Astington, 2003), tanto

da permettergli di adattarsi agli eventi e agli individui con i quali entra in contatto; infatti, il bambino durante lo sviluppo diventa sempre più un interlocutore attivo, in grado di comprendere il linguaggio espresso dall'altro, ma anche il significato nascosto (o figurato) delle sue affermazioni tramite processi di teoria della mente. Data la complessità del linguaggio ironico, si può supporre che per comprenderlo occorra una buona competenza in termini di teoria della mente, che permette di non confondere affermazioni ironiche con errori o bugie e di capire la reale intenzione comunicativa di chi parla (Winner, Leekman, 1991).

Gli studi di Winner e Leekman (1991) si sono occupati della relazione tra teoria della mente e ironia sottolineando come per comprendere questa forma comunicativa non si necessiti solo di competenze relative al pensiero ricorsivo di primo ordine, "Io penso che tu pensi qualcosa", ma anche "Io penso che tu pensi che io penso qualcosa", ovvero competenze che appartengono ad un ordine superiore. Quindi, il bambino dovrà compiere un'operazione di primo ordine, successivamente di secondo ordine e per arrivare alla comprensione dell'enunciato ironico può richiedere un giudizio di terzo ordine, cioè sul fatto il parlante vuole che l'ascoltatore creda che il parlante abbia un particolare atteggiamento (Massaro, Valle, Marchetti, 2007). Sempre riferendosi a Winner e Leekman (1991), la comprensione nei bambini di ironia e bugia bianca sono ritenute simili in quanto in entrambe l'interlocutore effettua un'affermazione positiva riguardo ad un evento spiacevole, ma diverse nell'intenzione, poiché nel caso della bugia bianca chi parla vuole indurre nell'ascoltatore una credenza falsa rispetto al dato di realtà, mentre nell'ironia egli desidera condividere il proprio giudizio sulla realtà stessa (Marchetti, Massaro, Valle, 2007, cfr 5.2 p. 131), quindi i bambini devono mettere in atto gli stessi processi mentali, ma con differenti finalità (Marchetti, Massaro, Valle, 2007).

Queste ipotesi vengono condivise anche da Happé (1993; 1995), la quale ritiene che per comprendere un'affermazione ironica i bambini devono compiere inferenze di secondo ordine. Ciò può essere letto anche alla luce della teoria della menzione ecoica (cfr. cap.1 par 1.3): le affermazioni ironiche si riferiscono al pensiero attribuito a qualcuno che ha l'intenzione

di prendere in giro un terzo personaggio. Questo significa che anche attraverso la teoria della menzione ecoica (Sperber, Wilson, 1981), quindi, l'attribuzione di un pensiero e/o di un giudizio al parlante risulta fondamentale per poter comprendere l'enunciato ironico (Marchetti, Massaro, Valle, 2007).

All'interno degli studi proposti a bambini di 5, 7, 9 anni, Filippova e Astington (2008, 2010) hanno rilevato che per poter comprendere l'intenzione comunicativa dell'altro, un bambino ha bisogno di riconoscere la falsa credenza di chi parla, cioè deve essere in grado di identificare la discrepanza tra il previsto e il significato espresso. Filippova e Astington suggeriscono inoltre che l'ironia verbale fornisce un oggetto interessante per studiare il comportamento dei bambini nella comprensione dell'altro, arrivando a considerare la comprensione dell'ironia come un test di teoria della mente. I risultati di uno dei loro studi (2010) indicano che lo sviluppo dell'individuo porta ad una comprensione maggiore anche di aspetti socio-cognitivi e, di conseguenza, nella comprensione dell'ironia.

Diversi autori concepiscono lo sviluppo della teoria della mente come un intreccio tra processi cognitivi e dinamiche affettivo-relazionali. Marchetti e Massaro (2004) hanno studiato la comprensione dell'ironia come manifestazione della capacità dei bambini di utilizzare la teoria della mente, con un'attenzione particolare alla decodifica delle emozioni dei personaggi (colui che pronuncia l'ironia e il destinatario) in quanto si delinea una comprensione degli stati mentali dei personaggi. Si può affermare che all'età di 5 anni i bambini sono in grado di attribuire lo stato emotivo adeguato sia al parlante, sia al destinatario dell'affermazione ironica. Si deve, quindi, considerare la teoria della mente un'abilità complessa che permette di analizzare e comprendere ogni aspetto dell'interazione tra interlocutori, prima di poter interagire nel modo corretto e quindi essere in grado di manipolare le rappresentazioni mentali attraverso affermazioni ironiche o espressioni figurative.

In conclusione si può affermare che nella maggior parte degli studi si rileva che la comprensione dell'ironia nei bambini inizia in età compresa tra i 5 e 6 anni e continua a svilupparsi nel tempo. La particolare difficoltà

di interpretazione di enunciati ironici è attribuita alla complessità delle inferenze coinvolte nella comprensione, tanto che sembra necessario possedere una teoria della mente complessa (Sullivan, Hopfield, 1995; Winner, Brownell, Happe, Blum, Pincus, 1998; Winner, Leekam, 1991).

3. La norma sociale

La norma sociale può essere definita una regola di tipo esplicito o implicito che definisce un modo organizzato di comportamento sociale (Peden, 2011).

Secondo Bicchieri (2006), le norme sociali sono spesso confuse con regole codificate, aspettative normative o ricorrenti e con il comportamento osservabile.

Le regole risultano codificate e di carattere formale, mentre questo non avviene per le norme sociali, quindi le prime sono pubbliche e la loro violazione può portare a delle sanzioni formali.

Inoltre, le norme sociali si riferiscono a norme di carattere informale, sono pubbliche e condivise, la loro violazione è sanzionata solo informalmente e comporta risposte quali la censura, l'ostracismo e il disonore verso il trasgressore.

Alcune norme sociali sono specifiche di un gruppo e non valgono per tutti; per esempio, le norme relative ai ruoli che prescrivono i comportamenti derivanti dalla posizione occupata da un individuo in un determinato sistema. L'effetto di una norma sociale è di generare una certa uniformità nel gruppo a cui si applica tale norma (Peden, 2011). Il suo ruolo, infatti, è creare un "mondo" assolutamente stabile, in cui i comportamenti sono perfettamente identificabili. Le norme si possono trasgredire e possono anche cambiare, alcune cadono in disuso nel tempo (Peden, 2011). Inoltre, alcune norme sociali possono diventare valori dell'individuo, che quindi può osservare una grande obbedienza verso di loro, in questo caso la violazione può generare emozioni come il rimorso e il senso di colpa.

Le norme sociali hanno due funzioni. La prima funzione è quella di orientare i giudizi delle persone su quali comportamenti siano da ritenersi giusti o sbagliati, la seconda è quella di orientare la condotta degli individui.

Le norme sociali si definiscono, inoltre, regole non scritte su come comportarsi; servono come una grammatica delle interazioni sociali, specificando cosa è accettabile e cosa non lo è in una società o in un gruppo (Bicchieri, 2006). A questo proposito, per comprendere il costrutto di norma sociale è fondamentale il concetto di aspettativa: la conformità ad una norma sociale, infatti, è subordinata alle aspettative comportamentali del gruppo di appartenenza e/o alle convinzioni del gruppo di appartenenza.

Una norma sociale, secondo Bicchieri (2006), esiste ed è seguita se sussistono le seguenti condizioni:

- Gli individui devono credere che la norma esiste, e devono poterla applicare alla situazione corretta.
- Gli individui devono accettare la norma ed essere propensi ad obbedire ad essa.
- Devono essere presenti aspettative empiriche o normative

Nello specifico, si preferisce obbedire ad una norma se si nutrono le aspettative citate nella terza condizione. Per aspettative empiriche si intende il fatto che l'individuo si aspetta che la norma sia conosciuta e quindi rispettata anche dagli altri individui appartenenti al gruppo; per aspettative normative si intende il fatto che l'individuo è portato a credere che anche gli altri appartenenti al gruppo si aspettino da lui il rispetto della norma, pena la sanzione della trasgressione.

Riconoscere il ruolo delle aspettative nella costruzione e nella conoscenza delle norme sociali risulta rilevante nello studio dell'età evolutiva, in quanto la norma sociale presuppone una costruzione contestuale delle aspettative stesse facendo sì che si attivino specifiche conoscenze che regolano le relazioni interpersonali. Ciò significa che specifiche norme sociali aiutano i bambini a risolvere problemi (Carugati, Gilli, 1993), in quanto influenzano le loro abilità di predizione del comportamento altrui (Kalish, Shiverick, 2004). Questo può manifestarsi anche nella comprensione di uno specifico fenomeno socio-relazionale, quale l'ironia. Spesso le dichiarazioni ironiche sono espressioni di violazioni di aspettative o norme, tanto che l'immediata comprensione delle norme

sociali violate in una specifica situazione può sostenere la comprensione dell'ironia già in età evolutiva (Massaro, Valle, Marchetti, 2013). Lo studio condotto da Massaro e colleghi (2013) esplora gli effetti della violazione delle norme sociali in relazione all'ironia in un campione di 70 bambini di età compresa tra i 5 e 7 anni. La ricerca ha confrontato la comprensione di affermazioni ironiche scaturite da situazioni nelle quali si violano norme socialmente condivise, quindi ben note ai bambini, con la comprensione di frasi ironiche espresse in seguito alla violazione di norme contestualmente rilevanti, ma non fortemente condivise e note. I risultati hanno dimostrato che la violazione di norme socialmente condivise non è sufficiente per far sì che i bambini più piccoli possano comprendere l'ironia, mentre risulta di aiuto per i bambini più grandi. In questo caso, il ruolo della norma sociale implicata e la tipologia risultano più importanti della teoria della mente posseduta dal bambino: sembra, infatti, che la capacità di pensiero ricorsivo non influenzi la comprensione dell'ironia nei bambini, mentre gioca un ruolo rilevante la loro abilità di comprendere il linguaggio meta-cognitivo, inteso come componente linguistica della teoria della mente.

Ma come i bambini utilizzano la conoscenza di stati mentali e normativi per giudicare il comportamento di un attore in un contesto sociale? Gli individui spesso valutano e giudicano il proprio e l'altrui comportamento sociale attraverso un giudizio positivo o negativo, a seconda che l'azione sia conforme o infranga la regola (Wellman, Miller, 2008). Fei Wang e colleghi (2011) ritengono che la comprensione delle norme sociali si può basare sulla teoria della mente, che si utilizza per valutare le azioni in contesti complessi: di conseguenza, gli autori pongono il quesito di come i bambini coordinano le informazioni sugli stati mentali con le loro credenze normative al fine di valutare il comportamento delle persone. Gli autori hanno effettuato una ricerca con un campione di 120 bambini tra i 3 e i 7 anni, a cui sono state somministrate prove di comprensione della norma sociale strutturate sotto forma di scenari di vita scolastica, in cui venivano spiegate regole da seguire e chiesta la loro valutazione in merito. Dai risultati si evince che non ci sono differenze significative per quanto riguarda il genere, mentre quando l'attore della storia comprendeva e

osservava la norma, allora il campione di bambini ha risposto che la norma non sarebbe stata violata.

Invece quando l'attore della storia non conosceva la nuova norma o voleva infrangerla le previsioni di comportamento da parte dei bambini sono risultate meno uniformi, questo studio è stato svolto su un campione di bambini di cultura cinese, Wang e Fei (2011) ipotizzano che l'ambito socio-culturale abbia una forte rilevanza sui risultati ottenuti, in quanto la realtà in cui è stato effettuato lo studio, è molto legata all'osservanza delle regole e delle norme, quindi la mancata uniformità potrebbe essere dovuta anche a timore nell'affermare l'inosservanza delle suddette.

Alla luce dei legami riscontrati in letteratura tra comprensione dell'ironia, teoria della mente e comprensione della norma sociale, la presente ricerca si propone di indagare come l'ironia possa essere interpretata nella fascia di età compresa tra i quattro e sei anni, in relazione allo sviluppo delle competenze di teoria della mente del bambino, e come la conoscenza e la comprensione delle norme sociali possa risultare legata alla teoria della mente dei soggetti e possa influenzare la loro comprensione di affermazioni ironiche.

4 Metodo

4.1 Partecipanti

Per la ricerca sono stati intervistati 46 bambini: in seguito all'analisi dei dati il campione finale è composto da 44 bambini ($M= 67,55$ mesi, $d.s.= 67$ mesi, $min= 54$ mesi, $max= 77$ mesi), di cui 23 maschi e 21 femmine.

4.2 Obiettivi

L'obiettivo della ricerca è analizzare il costrutto di comprensione dell'ironia nei bambini di 4-6 anni. In particolare si intende:

- Indagare il ruolo di conoscenza e comprensione delle norme sociali, teoria della mente e competenza emotiva nella comprensione dell'ironia;
- Verificare il possibile legame tra tutte le competenze considerate;

- Verificare l'influenza dell'età e delle competenze linguistiche sui costrutti considerati.

4.3 Strumenti

Per quanto concerne gli strumenti è stato somministrato individualmente un protocollo carta-matita, suddiviso in due parti e somministrato a distanza di una settimana l'una dall'altra.

I bambini hanno eseguito le prove singolarmente in una stanza tranquilla all'interno della loro scuola. Tutti i partecipanti sono di nazionalità italiana, nessuno riporta problemi di apprendimento o difficoltà socio-relazionali.

Prima di poter effettuare la ricerca è stato richiesto ai genitori il consenso informato. La ricerca è stata condotta secondo gli standard etici APA (*American Psychological Association*).

Il protocollo di prove comprende:

Prove di teoria della mente:

sono qui descritti gli strumenti utilizzati per indagare il costrutto di teoria della mente. Nello specifico, sono stati utilizzati tre strumenti i quali permettono di verificare il costrutto da un livello più semplice a uno più complesso.

Tom Task (Wellman, Liu, 2004);

Il Tom Task è lo strumento attraverso il quale si può verificare il livello di teoria della mente, nello specifico valuta i livelli progressivi di teoria della mente (dal più semplice al più complesso) in bambini tra i 4 e i 7 anni di età. Per lo svolgimento della prova si utilizzano immagini e pupazzi che si mostrano e si fanno interagire con il bambino. Essa è strutturata per testare i seguenti sette livelli di complessità: diversi desideri (Be, Woolley, 1990; Repacholi, Gopnik, 1997), diverse credenze (Be, Bartsch, 1989; Wellman, 1996), accesso alle conoscenze (Pratt, Bryant, 1990; Pillow, 1989), falsa credenza implicita (Perner, Leekam, Wimmer, 1987; Wellman, 2001), falsa credenza esplicita (Wellman, Bartsch 1989; Siegal, Beattie, 1991), credenza emozione (Harris, Johnson, Hutton, Andrews, Cooke, 1989),

emozione apparenza/realità, (Harris, Donnelly, Guz, Pitt-Watson, 1986). Gli scenari e i relativi compiti utilizzati per ciascun livello sono presentati di seguito: in tutti i casi, alle risposte fornite dai bambini si assegna un punteggio 1/0 (1 punto ad ogni risposta esatta, 0 punti per ogni risposta sbagliata).

Relativamente alla prova Tom Task si descrivono i livelli sopra citati:

Diversi desideri: I bambini vedono una figura giocattolo di un adulto e un foglio di carta con una carota e un biscotto disegnato sopra. "Ecco Mr. Jones. E' il momento della merenda, Mr. Jones vuole qualcosa da mangiare. Qui ci sono due diversi spuntini: una carota e un biscotto. Quale spuntino vorresti? Ti piacerebbe una carota o un biscotto?" Questa è la domanda sul desiderio del bambino. Se il bambino sceglie la carota si dirà: "Questa è una buona scelta, a Mr. Jones piace il biscotto. Non ama le carote (In alternativa, se il bambino sceglie il biscotto, a lui o lei viene detto al signor Jones ama le carote). Poi al bambino si pone la domanda target: "Così, ora è il momento di mangiare, Mr. Jones può scegliere solo uno spuntino, uno solo. Quale merenda sceglierà? Una carota o un biscotto?". Per essere segnata come corretta, quindi per superare questo compito, il bambino deve rispondere alla domanda target in maniera opposta al suo desiderio.

Diverse credenze: I bambini vedono una figura giocattolo di una ragazza e un foglio di carta con un cespuglio e un *garage* disegnato su di esso. "Ecco Linda. Linda vuole trovare il suo gatto. Il suo gatto potrebbe essere nascosto tra il cespuglio o potrebbe essere nascosto in *garage*. Dove pensi che sia il gatto? Tra il cespuglio o nel *garage*?". Questa è la domanda sulla credenza del bambino. Se il bambino sceglie il cespuglio si dirà: "Beh, è una buona idea, ma Linda pensa che il suo gatto sia in *garage* (o, se il bambino sceglie il *garage*, a lui o lei viene detto Linda pensa che il suo gatto sia tra il cespuglio). Poi al bambino si pone la domanda target: "Allora, dove Linda cercherà il suo gatto? Tra il cespuglio o nel *garage*?". Per rispondere correttamente il bambino deve rispondere alla domanda target in modo opposto rispetto alla sua credenza.

Accesso alle conoscenze: I bambini vedono una scatola di plastica anonima chiusa, non trasparente, contenente un piccolo cane giocattolo di plastica. “Ecco una scatola. Cosa pensi ci sia all'interno della scatola?” (Il bambino può dare tutte le risposte desidera). Successivamente, la scatola si apre e al bambino viene mostrato il suo contenuto: “Vediamo, c'è davvero un cane dentro!”. A questo punto si chiude il cassetto: “Okay, che cosa si trova nel cassetto?”. Poi si fa vedere una figura giocattolo di una ragazza: “Polly non ha mai visto all'interno di questo scatola. Ora arriva Polly. Quindi, Polly sa che cosa c'è nella scatola?” (domanda target); “Polly ha visto dentro la scatola?” (domanda di memoria). Per rispondere correttamente il bambino deve rispondere alla domanda di target “no” e rispondere alla domanda di controllo e memoria “no”.

Contenuto di falsa credenza implicita: Il bambino vede una scatola di cerotti chiusa, chiaramente identificabile, con all'interno un maiale giocattolo di plastica. “Ecco una scatola di cerotti. Cosa pensi ci sia all'interno della scatola di cerotti?”. Si apre, quindi, la scatola di cerotti “Cosa c'è dentro la scatola? Vediamo, è davvero un maiale? (Si)” La scatola di cerotti si chiude, poi si mostra al bambino la figura giocattolo di un ragazzo: “Pietro non ha mai visto all'interno di questa scatola di cerotti. Ora arriva Pietro. Che cosa pensa Pietro ci sia nella scatola? I cerotti o un maiale?” (domanda target) la risposta corretta alla domanda target è “cerotti”. Successivamente si pone la domanda: “Pietro ha visto cosa c'è dentro la scatola?” (domanda di memoria): la risposta corretta alla domanda di memoria è “no”.

Falsa credenza esplicita: I bambini vedono la figura giocattolo di un ragazzo e un foglio di carta con uno zaino e un armadio disegnato su di esso. “Ecco Scott. Scott vuole trovare i suoi guanti. Il suoi guanti potrebbero essere nel suo zaino o potrebbero essere nell'armadio. I guanti di Scott sono nel suo zaino. Ma Scott pensa che i suoi guanti siano nell'armadio”. “Allora, dove Scott cercherà i suoi guanti? Nel suo zaino o nell'armadio?” la risposta corretta alla domanda target è armadio. “Dove sono guanti di Scott? Nel suo zaino o nell'armadio?”: la risposta corretta alla domanda di memoria è zaino.

Controllo emozione: I bambini vedono una figura giocattolo di un ragazzo e una scatola di cereali chiusa chiaramente identificabile, con all'interno dei sassi. “Ecco una scatola di cereali, questo è Teddy. Cosa pensi ci sia all'interno della scatola di cereali?”. La risposta che dovrà dare il bambino guardando la scatola è: cereali. A questo punto Teddy dice: “Oh, bene, perché adoro i cereali, sono il mio snack preferito. Ora andrò a giocare”. Successivamente, la scatola di cereali si apre e si mostra il contenuto al bambino: “Vediamo, ci sono davvero i cereali!? No ci sono i sassi!” (il bambino li vede all'interno della scatola al posto dei cereali). La scatola si chiude. A questo punto si chiede al bambino: “Qual è lo snack preferito di Teddy?” questa è la domanda di memoria la cui risposta corretta dovrà essere: i cereali.

Al bambino poi si dirà: “Adesso torna Teddy, che non ha mai visto dentro la scatola. Teddy vuole fare merenda. Come si sentirà Teddy quando vedrà la scatola di cereali: felice o triste?” a questa domanda target il bambino dovrà rispondere “felice”. L'adulto successivamente riapre la scatola di cereali e lascia la figura giocattolo in modo che guardi all'interno della scatola e poi domanderà: “Come si sente Teddy dopo aver visto dentro la scatola? Felice o triste?” a questa domanda controllo dell'emozione per essere corretta il bambino dovrà rispondere “triste”.

Emozione apparenza realtà: Inizialmente, i bambini vedono un foglio di carta con tre facce disegnate, una felice, una neutra e una triste. Si controlla che il bambino conosca queste espressioni emotive. Si mostra successivamente la figura di un ragazzo ritratto di spalle in modo che l'espressione del viso del ragazzo non possa essere vista. “Questa storia parla di un ragazzo. Sto per chiederti come il ragazzo davvero si sente e cosa si vede dal suo volto. Potrebbe sentirsi in un modo, ma il suo volto potrebbe manifestarne un altro. Oppure, potrebbe davvero sentirsi allo stesso modo di quanto espresso sulla sua faccia. Voglio che tu mi dica come si sente davvero dentro e cosa si manifesta sulla sua faccia.” ”Questa storia parla di Matt. Gli amici di Matt stavano giocando insieme e stavano raccontando delle barzellette. Uno dei bambini più grandi, Rosie, ha raccontato una barzelletta su Matt e tutti hanno riso. Tutti pensavano che fosse molto divertente, ma non Matt. Ma Matt non voleva che gli altri

bambini vedessero come lui poteva sentirsi. Così, Matt ha cercato di nascondere come si sentiva”. A questo punto si pongono al bambino due domande di memoria. “Che cosa fanno i bambini quando Rosie racconta la barzelletta su di Matt?” (ridono e pensano che sia divertente), indicando le tre immagini che rappresentano tre stati emotivi: triste, felice e neutra (domanda di memoria). Successivamente si chiede al bambino: “Come si sente Matt veramente, quando tutti ridono? Felice, triste, o normale?” (domanda target) ”Cosa ha fatto vedere Matt sul suo volto, quando tutti ridevano? Era felice, triste, o normale?”: in questa domanda target per essere corretta la risposta del bambino (domanda di target-feel) deve essere più negativa rispetto alla risposta data nella domanda target precedente. Dopo aver somministrato tutto il Tom Task si ottiene un punteggio finale dato dalla somma dei singole parti, il cui range è 0-7.

Prove di Falsa Credenza di secondo ordine (*Say-prediction, Look-prediction*; Astington, 1998; Marchetti et al., 2005)

Janet Wilde Astington nel 1998 ha elaborato due varianti del compito di falsa credenza di secondo ordine denominate *Look-Prediction* e *Say-Prediction* basate sul paradigma dello spostamento inatteso. Queste prove sono il risultato di un’integrazione tra il compito di falsa credenza di secondo ordine originale di Perner e Wimmer del 1985 e quello di Sullivan e collaboratori del 1994. Viene ripresa la struttura della prova di falsa credenza di secondo ordine, ma verrà richiesto al soggetto di predire, nel primo caso, dove il coprotagonista della storia pensa che l’altro personaggio guarderà per trovare l’oggetto (*Look-Prediction*), nel secondo cosa il protagonista dirà rispetto al pensiero altrui (*Say Prediction*).

Nella prova di falsa credenza di secondo ordine *Look-Prediction* si presenta la storia di John e Mary attraverso dei pupazzetti, i quali giocano con il loro nuovo mazzo di carta in cameretta. Ad un certo punto Mary informa John della sua decisione di mettere via le carte e di riprendere il gioco dopo cena. Così Mary mette le carte nell’armadio e si allontana. Mentre Mary apparecchia la tavola, John decide di farle uno scherzo e toglie le carte dall’armadio e le mette sotto il letto. John però non vede che Mary, tornata in anticipo dalla cucina, lo scorge nascondere le carte sotto il

letto. La storia si conclude con Mary che dopo cena afferma di voler giocare con le carte.

A questo punto vengono poste 5 domande: una domanda di controllo sulla memoria: “Mary ha visto John nascondere le carte sotto il letto?” (risposta corretta: sì); una domanda di controllo sulla realtà: “Mary dove pensa che sia il mazzo di carte?” (risposta corretta: sotto il letto); una domanda di falsa credenza di primo ordine: “Secondo John, Mary lo ha visto mentre nascondeva le carte sotto il letto?” (risposta corretta no); una domanda di falsa credenza di secondo ordine: “John dove pensa che Mary cercherà il mazzo di carte?” (nell’armadio); una domanda di giustificazione relativa alla falsa credenza di secondo ordine: “Perché pensa questo?”. Il punteggio per questa prova è compreso tra 0 e 5, in quanto si assegna un punto per ogni risposta corretta e zero punti per ogni risposta sbagliata.

Nella prova di falsa credenza di secondo ordine *Say-Prediction*, invece, si presenta la storia di una bambina, Jenny, e di sua mamma. Il giorno seguente sarà il compleanno di Jenny e sua mamma le ha preso un cagnolino che ha nascosto in cantina. Quando Jenny rientra da scuola dice alla mamma che desidera un cagnolino, ma la mamma le risponde che le ha preso come regalo un grande giocattolo. Jenny delusa a questo punto decide di andare a giocare con i suoi amici e scende in cantina per prendere i suoi pattini, e lì vede il cagnolino. La mamma però non vede Jenny scendere in cantina.

Al soggetto vengono poi poste le seguenti 5 domande:

una di controllo sulla memoria: “Jenny ha visto il cagnolino?” (risposta corretta sì); una domanda di controllo sulla realtà: “Jenny cosa pensa che riceverà per il suo compleanno?” (risposta corretta: un cagnolino); una domanda di falsa credenza di primo ordine: “La mamma pensa che Jenny ha visto il cagnolino?” (risposta corretta: no); la domanda cruciale di falsa credenza di secondo ordine: “La mamma cosa pensa che Jenny dirà ai suoi amici di ricevere per il suo compleanno?” (risposta corretta: un grande giocattolo); una richiesta di giustificazione relativa alla falsa credenza di secondo ordine: “Perché la mamma pensa questo?”. Il punteggio per questa prova è compreso tra 0 e 5, in quanto si assegna un punto per ogni risposta corretta e zero punti per ogni risposta sbagliata.

Dopo aver somministrato tutte e due le storie: *Look Prediction e Say Prediction* si ottiene un punteggio finale dato dalla somma delle parti, il cui *range* è 0-10.

Faux pas-versione bambini (Baron-Cohen, O’Riordan, Jones, Stone, Plaisted, 1999).

Lo strumento Faux pas-versione bambini valuta un livello avanzato di teoria della mente, in quanto riguarda contesti socialmente connotati e propone diverse situazioni sociali nelle quali avviene una comunicazione impropria (una *gaffe*) pienamente comprensibile solo se si assume il punto di vista dei personaggi.

La prova Faux pas- versione bambini è composta da: una storia di prova in cui è possibile correggere gli errori effettuati dai bambini, seguita da quattro storie che sono state estrapolate da un totale di otto, due storie faux pas e due storie di controllo. Per ognuna delle storie vengono poste otto domande.

La tipologia di domande che si somministra durante la prova è la seguente:

- 1) Domanda di identificazione: “Qualcuno in questa storia ha detto qualcosa che non doveva dire?”, domanda che si ripete su ogni storia. Nelle storie faux pas la risposta corretta è “sì”, quindi si procede con le domande successive, mentre nelle storie di controllo la risposta corretta è “no” e non si procede con il questionario. Nel caso in cui il bambino sbaglia la risposta nella prova faux pas, non individuando l’errore/ *gaffe* che è stata commessa, le domande successive non vengono poste.
- 2) Domanda di identificazione: “Chi ha detto qualcosa che non avrebbe dovuto?”: qualsiasi risposta si può ritenere corretta se identifica in modo pertinente il personaggio che ha commesso la *gaffe*;
- 3) Domanda di identificazione: “Che cosa è stato detto che non si sarebbe dovuto dire?” qualsiasi risposta si può ritenere corretta se identifica il contenuto della *gaffe*;
- 4) Domanda di controllo: la seguente domanda è diversa per ogni storia e riguarda la descrizione di un elemento del racconto;

5) Domanda di falsa credenza: “X sapeva che Y... ?” oppure “X si ricordava che Y ... ?”. La finalità di questa domanda è verificare se il soggetto ha compreso che il faux pas è un atto involontario;

6) Domanda sul sentimento della vittima: “Come pensi che X (vittima di faux pas) si sia sentito? E perché?”: in questa domanda si verifica l’empatia del soggetto delle emozioni dei protagonisti, le risposte corrette devono riflettere sentimenti negativi (es. risentimento, rabbia, dispiacere), in questa domanda si assegna un punteggio alla prima domanda e uno alla seconda.

7) Domanda di consapevolezza del personaggio: “X si è reso conto che ha detto qualcosa che non doveva dire?”: la codifica di questa domanda è in relazione alla domanda n.5

8) Domanda di sentimento e domanda di giustificazione del sentimento del personaggio: “X come si sente?”, “Perché X si sente così?”, si attribuisce un punto alla prima domanda e un punto alla seconda.

Si attribuisce alle due storie di controllo 0 per ogni risposta errate e 1 per ogni risposta corretta.

Per ogni storia Faux Pas si può ottenere un punteggio compreso tra 0 e 10, in un *range* totale compreso tra 0 e 20.

Prova di conoscenza e comprensione della norma sociale (Fei Wang et al. 2011).

Lo strumento si pone come obiettivo valutare la conoscenza e la comprensione della norma sociale da parte del bambino. Vengono raccontate al bambino quattro storie al cui interno si verificano due scenari, presentati sotto forma di immagini. Il compito è formato da quattro storie e a sua volta ogni storia è formata da due scenari, con una struttura parallela al tradizionale compito di falsa credenza. Il racconto inizia con la dichiarazione di una regola o norma che si è definita nell’ambito scolastico (scuola dell’infanzia) e questa successivamente viene cambiata dall’insegnante. Un bambino si indica come assente, perché malato. Durante l'assenza di quel bambino, l’insegnante cambia la regola (fino a quel momento i bambini quando arrivavano a scuola ballavano e ascoltavano la musica, ora devono disegnare) e informa i

bambini presenti del cambiamento. A questo punto, si chiede all'intervistato: "Che cosa fanno i bambini prima che la maestra parla?". E poi si chiede: "Che cosa dice la maestra?".

Nella parte successiva della storia viene introdotto un nuovo personaggio, che rappresenta il bambino che risultava assente nel momento in cui l'insegnante spiegava la nuova regola e si spiega che questo è in procinto di "fare qualcosa". All'intervistato si chiede: "Che cosa farà il bambino assente?".

In ogni scenario, si ricorda al partecipante che l'attore bambino era assente o presente per sottolineare questo aspetto, in quanto essendo assente non poteva conoscere la nuova regola che si era instaurata all'interno della classe. A questo punto si chiede al soggetto se l'attore bambino era presente quando l'insegnante della scuola dell'infanzia dava la nuova regola: la risposta corretta è che il soggetto non era presente, a quel punto si pone al soggetto la domanda target: "(Il protagonista) deve essere rimproverato oppure no?".

Nella fase successiva dello scenario, il protagonista è a conoscenza della nuova regola che ha violato. Al soggetto si domanda se è necessario rimproverarlo e in caso di risposta affermativa se il rimprovero dovrà essere: "tanto o poco".

Per ogni risposta corretta si assegna un punto, per ogni risposta sbagliata zero punti, per ogni storia si può ottenere un punteggio da 0 a 5, il *range* totale delle quattro storie è compreso tra 0 e 20.

Prova di comprensione dell'ironia (Filippova, Astington, 2008; Massaro, Valle, Marchetti, 2012)

La prova di comprensione dell'ironia è strutturata costituita da quattro racconti, seguiti ciascuno da un questionario, strutturati in modo identico: di questi, due racconti sono tratti da un lavoro di Filippova e Astington (2008), le altre due sono state riprese da una ricerca di Massaro, Valle e Marchetti (2012), adattando il relativo questionario affinché indagasse le medesime aree dei racconti precedentemente citati.

La prova sulla comprensione dell'ironia qui proposta intende indagare se i bambini di 4-6 anni comprendono l'ironia e le sue diverse componenti

(Marchetti, Massaro, Valle, 2007b). Nello specifico, si è proposta la tipologia di ironia di tipo asimmetrico in quanto da precedenti lavori (Massaro et al., 2012) è risultata più facile da comprendere rispetto all'ironia espressa in relazioni simmetriche. L'ironia di tipo asimmetrico si compone da frasi ironiche espresse da un parlante adulto (in particolare, un genitore) verso un destinatario bambino (il figlio).

Ciascun racconto è così costituito: di fronte al bambino si pone l'immagine corrispondente al racconto scelto e si inizia a leggere la storia indicando ogni vignetta al momento opportuno. In ogni racconto si propone una situazione di vita quotidiana della quale sono protagonisti un genitore e il figlio, al termine della quale il genitore rivolge al bambino una frase ironica. Al termine della lettura si pone al bambino un questionario suddiviso in 4 aree: domande di controllo (dalla n.1- n.4 es: comprensione del significato), prospettiva dei personaggi (dalla n.5- n.7 es: teoria della mente e motivazione), emozioni dei personaggi (dalla n.8- n.9),

La prima area si pone come obiettivo verificare che il soggetto abbia compreso il racconto, solo in questo caso è possibile procedere alle aree successive.

La seconda area indaga la comprensione da parte del soggetto intervistato del punto di vista del parlante e del destinatario, ossia il pensiero e l'intenzione comunicativa.

La terza area verifica la comprensione delle emozioni dei protagonisti dei racconti, che dovrebbero essere negative, ma non eccessivamente (come indicato nella letteratura legata alle emozioni veicolate da un'affermazione ironica). Infine, la quarta parte indaga la comprensione delle funzioni dell'ironia.

Dopo aver codificato le risposte date dai bambini con l'assegnazione di 0 punti se la risposta è sbagliata e 1 punto se la risposta è giusta, si ottiene un punteggio totale che può variare tra 0-20 per ogni storia e un *range* totale tra 0 e 80.

Comprensione delle emozioni: Test of Emotion Comprehension (Pons, Harris, 2000; Albanese, Molina, 2008)

Il TEC (Test of Emotion Comprehension) è composto da 23 tavole numerate di cartoncino in versione maschile e femminile.

Le prime cinque tavole raffigurano quattro diverse espressioni emotive ciascuna alternata in modo casuale. Per ognuna di esse si chiede al bambino di identificare una precisa emozione. Le tavole valutano da nove componenti della competenza emotiva:

componente I: riconoscimento delle emozioni, si valuta con cinque item; questa componente implica l'abilità di riconoscere espressioni emotive di base (triste, felice, arrabbiato, neutro).

componente II: causa esterna, si valuta con 5 item; questa componente si riferisce all'abilità del bambino di riscontrare regolarità fra semplici situazioni o eventi e le emozioni provate da una persona in tali situazioni.

componente III: desiderio, si valuta con due item; questa componente indaga se il bambino è in grado di dare risposte emotive diverse rispetto allo stesso oggetto, sulla base di preferenze specifiche dei due protagonisti.

componente IV: credenza, questa componente in accordo con la letteratura della teoria della mente, individua l'abilità del bambino di differenziare la sua conoscenza sul mondo da quella di un'altra persona.

componente V: ricordo, questa componente indica il legame tra memoria ed emozioni (in questo caso, emozione negativa).

componente VI: regolazione emotiva, questa componente valuta il riconoscimento delle strategie prototipiche appropriate per fronteggiare un evento triste.

componente VII: nascondere le emozioni, questa componente presenta un dilemma: il protagonista della storia si presenta con un'espressione felice, ma l'informazione contestuale fornita dalla storia indica chiaramente che egli/ella dovrebbe sentirsi triste. Si chiede al bambino di riconoscere il reale stato emotivo del protagonista della vicenda.

componente VIII: emozioni miste, questa componente chiede al bambino di attribuire al protagonista di una storia simultaneamente due emozioni che per certi versi sono contraddittorie (ad es: felice/spaventato).

componente IX: emozioni morali, in questa componente si indaga la dimensione emotiva delle scelte morali.

La struttura delle tavole è unica: per ogni componente la parte superiore della tavola rappresenta una piccola storia a contenuto emotivo dove il volto del protagonista viene lasciato in bianco, mentre la parte inferiore (da scoprire dopo aver raccontato la storia) rappresenta quattro diverse espressioni emotive, tra le quali si chiede al bambino di scegliere quella secondo lui corrispondente al vissuto del protagonista della vicenda.

Il base alla risposta data dal bambino, si attribuiscono i punteggi in relazione agli item. Se la risposta è corretta si attribuisce un punto, se la risposta è errata zero punti. Il punteggio per ciascuna componente è 1/0, il punteggio totale delle componenti varia tra un *range* di 0 e 9.

Prova di linguaggio:

Peabody Picture Vocabulary Test-Revised (Lloyd, Dunn, Dunn, 1981)

Il PPVT-R è uno strumento che misura il vocabolario recettivo del soggetto. Si definisce un test di apprendimento poiché mostra l'estensione dell'acquisizione del vocabolario italiano. Ha la funzione di fornire una stima delle abilità verbali dei soggetti che crescono in un determinato ambiente linguistico.

Il PPVT-R include i seguenti materiali:

Una serie di 175 tavole dove su ogni tavola sono rappresentate parole o azioni (es. il disegno di una bocca, l'azione del nuoto), separate e precedute da 5 tavole di addestramento contenute in un libro, un foglio di registrazione del test nel quale sono elencate le parole stimolo che devono essere usate per l'addestramento e per la somministrazione del test, con l'indicazione della scelta corretta.

Il test si somministra in una stanza tranquilla ed è costruito in modo che il soggetto consideri solo una tavola per volta.

Gli item sono ordinati usando il livello di difficoltà come riferimento, dal più facile al più difficile. L'intervallo critico è definito da quegli item che forniscono la maggiore discriminazione fra gli individui per abilità simili.

Si procede con la somministrazione fino a quando il soggetto compie 6 errori su un *range* di 8 item: la somministrazione consiste nella comprensione dei vocaboli espressi dal ricercatore, con corrispondente associazione da parte del soggetto all'immagine corretta.

Il punteggio grezzo si ottiene considerando il ceiling e togliendo il numero di errori effettuati fino al ceiling, quindi ogni risposta corretta ottiene 0 punti, e ogni risposta errata ottiene un punto.

5. Risultati

Descrizione delle variabili

La tabella 1 riporta i valori descrittivi delle variabili considerate. Tutte le variabili risultano avere una distribuzione normale.

Variabile	Min	Max	Media	D.S.	Assimetria		Curtosi	
					Statistica	Errore Std.	Statistica	Errore Std.
ToM Task (range 0-7)	1	7	4,68	1,48	-,51	,36	-,36	0,7
FC2 (range 0-6)	,00	6	2,05	1,52	,58	,36	-,31	0,7
FxP (range 0-20)	,00	17	6,39	5,08	,53	,36	-,94	0,7
NormaS (range 0-20)	8	18	12,41	2,46	-,03	,36	-,29	0,7
IR (range 0-80)	16	56	36,23	11,55	,05	,36	-1,10	0,7
TEC (range 0-9)	0	8	5,18	1,86	-7,11	,36	,12	0,7
PPVT-R (range 0-175)	18	103	58,66	20	0,21	,36	-,41	0,7

Tab.1: Descrizione delle variabili

Correlazioni parziali controllate per età e linguaggio

Sono state effettuate correlazioni parziali controllando per età e linguaggio (PPVT-R). E' emersa una significatività nella correlazione tra TEC e prova di comprensione dell'ironia ($r=.327$; $p=.034$): all'aumentare del punteggio ottenuto nella prova di competenza emotiva dei bambini aumenta la comprensione dell'ironia. Infine, risulta significativa la correlazione tra norma sociale e comprensione dell'ironia ($r=.503$; $p=.001$): all'aumentare del punteggio ottenuto nella prova di conoscenza e comprensione delle norme sociali migliora la comprensione dell'ironia.

Inoltre sono emerse correlazioni significative tra TEC e Faux pas ($r=.341$; $p=.027$): all'aumentare del punteggio ottenuto nella prova di competenza emotiva, aumenta la performance alla prova Faux pas (prova avanzata di teoria della mente).

Sulla base delle correlazioni risultate significative sono stati effettuati due modelli di regressione lineare a blocchi.

MODELLO 1 (Tab. 2):

Si pone come variabile dipendente il punteggio ottenuto nella prova di comprensione dell'ironia.

Nel primo blocco le variabili indipendenti sono l'età dei soggetti e il punteggio ottenuto al PPVT-R; nel secondo blocco sono state poste come variabili indipendenti la *performance* dei soggetti al TEC e quella nella prova di conoscenza e comprensione della norma sociale.

Il modello risulta significativo e spiega il 42% della varianza ($R^2_{ADJ}=0,421$, $F_{(4, 39)}=8,803$, $p=0,00$; $\Delta R^2=0,248$).

	Beta	T	P
Età mesi	.26	1.96	0.6
PPVT-R	-.03	-.17	.86
Norma Sociale	.46	3.50	.00
TEC	.29	1.97	.06

Tab. 2: primo modello di regressione lineare, VD: prova di comprensione dell'ironia

In particolare, conoscenza e comprensione della norma sociale contribuiscono a spiegare la varianza legata alle prove di comprensione dell'ironia, mentre l'età dei bambini e la prova relativa alle competenze emotive evidenziano una forte tendenza alla significatività.

MODELLO 2 (Tab. 3):

Si pone come variabile dipendente il punteggio ottenuto nei Faux pas.

Nel primo blocco le variabili indipendenti sono l'età dei soggetti e il punteggio ottenuto al PPVT-R; nel secondo blocco è stata posta come variabile indipendente la *performance* dei soggetti al TEC.

Il modello risulta significativo e spiega il 38% della varianza ($R^2_{ADJ}=0,380$, $F_{(2, 41)}=9.786$, $p=0,00$; $\Delta R^2=0,076$).

	Beta	t	P
Età mesi	.13	.90	.37
PPVT-R	.39	2.87	.01
TEC	.35	2.29	.03

Tab. 3: secondo modello di regressione lineare, VD: prova di comprensione dell'ironia

In questo caso, livello di vocabolario recettivo e competenze emotive concorrono nello spiegare parte della varianza legata alla prova Faux pas, indicativa di competenze avanzate di teoria della mente.

6. Discussione

Il presente lavoro si è posto come obiettivo quello di analizzare la competenza relativa al costrutto di comprensione dell'ironia nei bambini di 4-6 anni, quindi in età prescolare. L'intento è quello di indagare quale ruolo svolge la conoscenza e comprensione delle norme sociali, intesa come regola di tipo esplicito o implicito che definisce un modo organizzato di comportamento sociale (Pedon, 2011), nella comprensione dell'ironia. Unitamente alla conoscenza e comprensione delle norme sociali, le riflessioni teoriche rispetto al costrutto di comprensione dell'ironia hanno portato ad analizzare il ruolo di altri costrutti, quali la teoria della mente, intesa come capacità di attribuire stati mentali a sé e agli altri (Liverta Sempio, Marchetti, Lecciso, 2005) e la competenza emotiva in questa fascia d'età. Di conseguenza, ulteriori obiettivi del lavoro di ricerca qui presentati sono stati quelli di verificare i possibili legami tra tutte le competenze considerate e, quindi, verificare l'influenza dell'età e delle competenze linguistiche rispetto ai costrutti considerati.

A circa 5-6 anni di età i bambini possono comprendere il significato di un'affermazione ironica (Pexman, Glenwright, 2007). Come affermato in precedenza, i bambini sin da molto piccoli vengono a contatto con enunciati ironici (cfr. cap. 1) attraverso vari strumenti.

Come gli adulti, i bambini possono utilizzare diversi costrutti per comprendere e giudicare una frase di tipo ironico. Alcuni studi sostengono che i bambini piccoli dai 3 ai 6 anni, sono in grado di comprendere situazioni di tipo "giocosso", ad esempio, è divertente vedere qualcuno che cade su una buccia di banana o la mamma che esclama: "Ah è saltato fuori il gioco che si era nascosto" (Arienti, Angeleri, 2014) e che possono sperimentare l'ironia nella misura in cui sono in grado di rilevare l'incongruenza che si manifesta nella realtà (Pien, Rathbart, 1976).

Dall'analisi effettuata attraverso la letteratura si può affermare che la comprensione dell'ironia si basa:

- su un contrasto, un'incongruenza tra ciò che viene letteralmente espresso e la realtà (Colston, Brien, 2000);
- sul rilevare una discrepanza tra la realtà e l'aspettativa di chi parla rispetto a chi ascolta (Gibbs, 1994).

Come trattato nel capitolo 1 (cfr cap. 1 par. 1.2), nella definizione tradizionale di ironia secondo Grice (1975) si considera solo il caso in cui il significato espresso è opposto al suo contenuto letterale. Teorie successive come quella di Sperber e Wilson (1981) (cfr. cap.1 par. 1.3) sostengono che possono sussistere diverse forme di ironia nelle quali il significato inteso non si può semplicemente ridurre all'opposto letterale (Arienti, Angeleri 2014).

Dai risultati ottenuti nel presente studio si evidenzia che conoscenza e comprensione delle norme sociali hanno un ruolo rilevante nel favorire la comprensione degli enunciati ironici nei bambini; inoltre, sebbene non statisticamente significativo, il dato relativo all'apporto delle competenze emotive fornisce una forte indicazione della sua importanza nell'elaborare informazioni ironiche. Risulta, così, confermata la prima ipotesi relativa al legame tra conoscenza e comprensione delle norme sociali e comprensione dell'ironia. Spesso, infatti, le affermazioni ironiche hanno origine dalla violazione di una norma sociale, di uno *script* condiviso tra parlante e ascoltatore (Bicchieri, 2006), tanto che il riconoscimento di tali norme potrebbe essere alla base proprio dell'individuazione e della comprensione dell'ironia. A questo proposito, Massaro e colleghi (2013) hanno mostrato che in una situazione ironica tanto più la specifica norma sociale violata è nota e condivisa (tra parlante, ascoltatore e soggetto intervistato), tanto più bambini a partire dai cinque anni di età sono in grado di comprendere l'ironia espressa in quel contesto. Il presente lavoro, quindi, pone un'importante conferma a tale dato in quanto valuta non solo la conoscenza della norma sociale contestualmente rilevante rispetto alla situazione ironica (come proposto dagli autori), ma anche la capacità più generale dei bambini di riconoscere norme più o meno condivise e stabili all'interno di specifici contesti, evidenziando un legame tra tale abilità e la capacità di riconoscere l'ironia. Bambini che presentano maggiore flessibilità nel cogliere le norme sociali in specifici contesti (quale quello

della scuola dell'infanzia, proprio della prova utilizzata), nell'adattarsi ad esse, nel prevedere il comportamenti delle persone sulla base di tali norme sono anche bambini che capiscono meglio affermazioni ironiche, le quali probabilmente richiedono proprio una buona abilità di riconoscimento e di adattamento alle norme sociali sottese e violate. Un ruolo interessante sembra ricoprire anche la competenza emotiva dei bambini: la forte tendenza alla significatività di tale dato (individuato sulla base di una correlazione significativa tra competenza emotiva e comprensione dell'ironia) potrebbe indicare che i bambini tra i 4 e i 6 anni di età si appoggino anche all'interpretazione dello stato emotivo degli interlocutori per capire il significato dell'enunciato ironico. In particolare, è possibile ipotizzare che, a fronte di un'affermazione che viola sia una norma sociale, sia una massima conversazionale (Grice, 1975), il bambino cerchi un significato accettabile (che non violi, per esempio, il Principio di Cooperazione; Grice, 1975) osservando la reazione emotiva di parlante e ascoltatore della vicenda. La letteratura, infatti (cfr. Marchetti, Massaro, Valle, 2007) indica che un parlante decide di utilizzare una frase ironica quando prova un'emozione negativa (per esempio, è arrabbiato perché il bambino non ha riordinato la cameretta), ma non molto intensa (in questo caso utilizzerebbe un rimprovero esplicito). E' possibile ipotizzare che proprio l'identificazione corretta di questo stato emotivo non eccessivamente intenso sostenga i bambini nel ricercare un significato alternativo alla frase ironica, più adatto al contesto: questo sembrerebbe avvenire ancor prima della capacità di interrogarsi sui contenuti mentali del parlante, come sulla sua intenzione comunicativa, dato che la presente ricerca non evidenzia un nesso tra teoria della mente e comprensione dell'ironia. Tra i 4 e i 6 anni di età i bambini si trovano in una fase di transizione, di passaggio dalla comprensione della teoria della mente di primo ordine a quella di secondo ordine, considerata in letteratura necessaria per capire l'ironia (Pexman, Glenwright, 2007): è possibile, quindi, che prima di aver raggiunto tale competenza i bambini basino la propria capacità di cogliere l'ironia e risultino *partner* comunicativi competenti grazie ad altre abilità, quali la comprensione delle norme sociali e, in parte, la capacità di cogliere le emozioni, per poi giungere a

una piena comprensione di tutte le sfaccettature della conversazione ironica, compresi gli stati mentali degli interlocutori, solo in un secondo momento.

Dai risultati ottenuti nel presente studio si evidenzia, inoltre, una relazione significativa tra competenze emotive e teoria della mente avanzata, valutata attraverso la prova Faux pas- versione bambini. Tale strumento è considerato una prova di teoria della mente non solo avanzata, ma anche più ecologica dei compiti classici di falsa credenza in quanto propone scenari di vita quotidiana chiedendo ai soggetti di interpretarli soffermandosi sui contenuti mentali dei protagonisti. In questo caso, il legame tra *performance* in tale compito e comprensione delle emozioni può essere riportato a due elementi: innanzitutto, la prova Faux pas richiede in alcune domande di attribuire emozioni ai protagonisti, lasciando, quindi, ipotizzare che una migliore comprensione emotiva in termini generali (come valutata dal TEC) si manifesti proprio nella capacità dei bambini di individuare le emozioni richieste. In secondo luogo, la prova Faux pas è una prova ecologica, nella quale il bambino entra in contatto con scenari di vita quotidiana: è possibile ipotizzare che durante le interazioni che i bambini sperimentano nella loro realtà l'attribuzione di stati mentali sia anche (e forse soprattutto, a questa età) basata sulla comprensione delle emozioni degli altri. Bambini tra i 4 e i 6 anni, ancora alle prime armi in fatto di pensiero ricorsivo, potrebbero utilizzare proprio la chiave emotiva per interpretare i contenuti mentali dei coetanei, prima di raggiungere una piena comprensione di stati mentali di tipo cognitivo, propri del paradigma "io penso che tu pensi che lui pensa" sul quale è fondata la piena comprensione delle *gaffe* proposte.

In conclusione dai risultati ottenuti si può ipotizzare che i bambini possono capire l'intento comunicativo di una frase ironica, anche se non sono in grado di identificare l'enunciato stesso con la valenza di "ironico". Probabilmente maggiori competenze legate alle norme sociali permettono che questa abilità si manifesti in bambini così piccoli, quando il compito viene posto in contesti e situazioni di vita quotidiana, familiari e a loro conosciuti (per esempio: riordinare una cameretta, fare i compiti). In tal senso i risultati si possono leggere alla luce della prospettiva socio-

costruttivista dello sviluppo. Tale prospettiva ipotizza che le interazioni sociali siano all'origine della costruzione di abilità individuali e che il possedere abilità individuali di una certa complessità permetta all'individuo di partecipare successivamente ad interazioni sociali più complesse, che consentono a loro volta di costruire abilità di complessità superiore. Secondo Vygotsky (1978), assume una rilevanza determinante il concetto di interazione sociale, consentendo di definire il suo pensiero come "costruttivismo sociale". A questo proposito, Bruner (1984) sottolinea il ruolo della cultura, la quale contribuisce a dare un'ulteriore connotazione: l'attività mentale si sperimenta con gli altri, si comunica ed è sostenuta da codici di tipo culturale (quali le norme sociali condivise) grazie ai quali si costruisce conoscenza, si negozia un prodotto di significato comune dato da in un pensiero condiviso.

Si può spiegare ulteriormente questa affermazione e declinarla nel caso della comunicazione ironica tenendo presente lo studio condotto da Massaro, Valle e Marchetti (2012), secondo il quale il contesto relazionale madre-bambino sembrerebbe aiutare i bambini a comprendere meglio l'ironia rispetto ad altri contesti relazionali (tra pari). In questo caso, la comprensione di affermazioni ironiche del tutto simili non sembra dipendere tanto da un livello di abilità o specifiche competenze del bambino, neppure competenze di tipo mentalistico, ma dal contesto relazionale nel quale esse sono espresse, a dimostrazione del maggiore impatto che elementi relazionali possono avere rispetto a specifiche competenze. A questo proposito, i risultati che la presente ricerca ha evidenziato appaiono in linea con lo studio di Airenti e Angeleri (2014): secondo queste autrici, la comprensione dell'ironia non dipenderebbe dalla capacità di fare inferenze sulla mente dell'altro, ma dal contesto socioculturale (scuola dell'infanzia) all'interno del quale queste specifiche interazioni comunicative si vengono a formulare. Si può ipotizzare che bambini così piccoli che iniziano a scuola i primi approcci alla comunità e si relazionano con essa, imparino in questo contesto ad apprendere norme sociali e a dividerle. I risultati qui ottenuti sottolineano che più i bambini possiedono capacità e comprensione della norme sociali, più sono in grado di comprendere un enunciato ironico: questo risultato è in linea

con quelli proposti da Filippova e Astington (2010), che suggeriscono la presenza di un meccanismo intuitivo derivato dalla conoscenza e dalla condivisione di *routine* sociali, quindi di meccanismi caratteristici e rituali nell'ambito della scuola dell'infanzia, per la comprensione dell'ironia.

La letteratura fino ad ora si è occupata di determinare in quale momento dello sviluppo il bambino è in grado di comprendere enunciati ironici e quali abilità cognitive permettono la comprensione ironica. Anche la presente ricerca si è focalizzata sulla comprensione dell'ironia, individuando ulteriori elementi che concorrono a far comprendere l'ironia, come la capacità di riconoscere e gestire le norme sociali vigenti nel proprio ambiente sociale. Un ambito di interesse poco indagato in letteratura e che, invece, potrebbe offrire nuovi spunti di riflessione proprio in relazione ai contenuti qui proposti, potrebbe essere quello della produzione ironica in questa fascia d'età, in particolare in relazione ai contesti socio-educativi di vita dei bambini. Pochi, infatti, sono i lavori relativi alla produzione ironica, in particolare nell'infanzia: ne è un esempio la ricerca di Lucariello (1995, 1997) che ha sottoposto alcune storie a dei bambini di 5, 6 e 8 anni e ha chiesto loro di inventare dei finali ironici, evidenziando che quando il bambino comprende le storie proposte in quanto vicine alla propria realtà quotidiana e alle proprie conoscenze, riesce a produrre dei finali ironici, più invece la narrazione si discosta dall'esperienza del bambino tanto più si avvertono difficoltà nella creazione dei finali richiesti.

Una ricerca condotta da Pexman, Zdrzilova, McConnachie nel 2009 verifica che i bambini a 4 anni producono ironia gestuale e a 5 anni l'ironia verbale. L'uso dell'ironia da parte dei bambini di questa età non è correlata alle capacità cognitive o linguistiche, ma è relativo all'utilizzo da parte dell'ironia stessa di uno dei componenti familiari. I risultati inoltre suggeriscono che il contesto sociale è importante per la nascita e la produzione dell'ironia.

Successivamente Recchia, Howe, Ross e Alexander nel 2010 dimostrano che già a 4 anni di età il bambino può produrre frasi ironiche e/o "giocose" nel caso in cui l'ambiente familiare stimoli la produzione di ironia e, in generale, la comunicazione ironica.

Lavori futuri potrebbero indagare se e quando i bambini diventano produttori di ironia, se questo si verifica maggiormente all'interno del contesto familiare o tra pari e quali competenze, relazionali o personali, possono contribuire a far sviluppare nei bambini una capacità o una propensione a utilizzare l'ironia nelle loro interazioni.

L'ironia è l'occhio sicuro che
sa cogliere lo storto, l'assurdo
il vano dell'esistenza.

(Soren Kierkegaard)

CAPITOLO 3:

Comprensione dell'ironia negli adulti: la comprensione del linguaggio e il movimento degli occhi

1. Comprensione dell'ironia e adulti

A livello apparente, l'ironia viola la massima della quantità (Grice, 1975); perché l'interlocutore ironico non dice ciò che realmente vuole trasmettere, l'uso di questo atto linguistico non è esplicitamente informativo. Tuttavia, si può sostenere che l'ironia possa servire come veicolo di informazione indiretta (Kreuz & Glucksberg, 1989; Dews, Kaplan, Winner, 1995; Giora, 1995).

L'esame della funzione informativa d'ironia, di conseguenza, è importante per qualsiasi analisi teorica di questo atto linguistico non letterale. Molti linguisti e psicologi (Kreuz, Glucksberg, 1989; Kumon-Nakamura, Glucksberg, Brown, 1995; Giora, 1995), hanno recentemente suggerito che l'ironia mantiene il suo valore informativo, fornendo agli ascoltatori spunti per comprendere l'atteggiamento di chi parla; che sceglie di assumere tali tipi di linguaggio non letterale. Lee e Katz (1998) hanno osservato che i termini "ironia" e "sarcasmo" sono spesso usati in modo intercambiabile in studi del linguaggio ironico negli adulti, anche se Kreuz e Glucksberg (1989) suggeriscono che i due termini hanno almeno una caratteristica che li rende distinti. Specificamente, nel caso di sarcasmo, di solito c'è una specifica vittima che è l'obiettivo dell'osservazione, mentre l'ironia spesso non ha una particolare vittima. Anche se l'ironia e il sarcasmo sono correlate e talvolta si sovrappongono atti linguistici (ad esempio, nel caso di sarcasmo ironico), i due atti di parola sono state generalmente

considerate come costrutti unitari sia nell'adulto che nella letteratura. (Creusere, 1999)

Come discusso in precedenza, (cfr. cap.1 par. 1.3) i sostenitori della menzione ecoica e della teoria della finzione sostengono che la comprensione del discorso ironico comporta un aspetto solo implicito. Di conseguenza, i teorici ecoici e della teoria finzione (Clark, Gerrig, 1984; Kreuz, Glucksberg, 1989; Gibbs, O'Brien, 1991; Sperber, Wilson, 1995), suggeriscono che le espressioni ironiche e non ironiche sono strutturalmente identiche e non sono facili da elaborare. Una teoria recente proposta da Giora (1995), tuttavia, si oppone a questa affermazione, Giora rielabora quanto detto da Gibbs (1986) e offre ipotesi alternative, secondo cui l'ironia è una forma di negazione, in cui l'indicatore di negazione esplicito è carente.

Ad esempio: La frase "che party delizioso" espressa durante una festa noiosa, sottolinea come la festa sia l'opposto delle aspettative.

Nella negazione indiretta non si evoca l'interpretazione più distante, ma nemmeno quella letterale, invece la negazione diretta si differenzia sia linguisticamente che psicologicamente. Nel primo caso si riferisce ad un significato letterale, nel secondo come sottolinea Giora (1995), citando Wason e Jones (1963), un valore negativo.

Sempre secondo Giora (1995), l'ironia nasce dall'infrazione di una norma all'interno dello scambio conversazionale. Il significato letterale non viene mai scartato del tutto andando a svolgere un ruolo significativo nei meccanismi di comprensione (Marchetti, Massaro, Valle, 2007).

Per realizzare una comunicazione ironica sono necessarie le seguenti “norme”:

- è necessario che le informazioni siano ben correlate tra di loro,
- il discorso deve essere conforme, le informazioni devono risultare informative,
- ogni allontanamento deve essere esplicitato da connettori semantici

Un'affermazione ironica è ben formulata se:

- soddisfa la condizione di rilevanza, nel fornire informazioni
- violerà il requisito dell'informatività categorizzata
- evocherà un'interpretazione implicita

Ad esempio, una madre di fronte ad una cameretta in disordine affermerà: “Che ordine in questa cameretta!”.

La visione ironica non può essere spiegata dalla visione della violazione proposta da Grice (1975), in quanto la madre afferma qualcosa nella quale crede, ma neanche la prospettiva della menzione e della finzione si possono considerare, in quanto la madre non dissocia se stessa dall'opinione alla quale fa eco, così come non finge di rivolgersi ad un pubblico ingenuo (Marchetti, Massaro, Valle, 2007).

2.Utilizzo di uno strumento: *eye tracker*

Eye tracker è uno strumento in grado di registrare la dilatazione e la contrazione delle pupille, realizzando un tracciato oculare che definisce l'intero percorso effettuato dall'occhio durante la visione. Nasce per scopi clinici, con l'obiettivo di capire come funzionano i meccanismi della visione dell'uomo, individuare cosa si sta guardando in ogni momento e con quale livello di attenzione, attraverso la registrazione della dilatazione e contrazione delle pupille.

La maggior parte della ricerca in ambito ironico si è concentrata sulla comprensione dell'ironia. Una parte della produzione letteraria si è occupata degli anticipatori, cioè come le persone riconoscono le parole e come decidono quale significato è estraneo al contesto. L'altra parte si è interessata al modo in cui le interpretazioni si combinano e quali legami si determinano tra le frasi producendo inferenze.

Negli ultimi anni altre ricerche hanno indagato alcuni aspetti dell'ironia tramite l'utilizzo dell'*eye tracker*: si vedranno qui di seguito alcuni dati emersi e come è stato utilizzato lo strumento in tale campo di ricerca.

Nell'ambito di un recente studio con l'*eye tracker*, Filik e Moxey (2010) hanno monitorato i movimenti oculari dei partecipanti alla ricerca mentre leggevano frasi ironiche e frasi letterali. I risultati mostrano che il movimento oculare è maggiormente rivolto alle frasi tipo ironico, in quanto la fissazione è maggiore rispetto a quanto accade con le affermazioni dal significato letterale. Gli autori sottolineano come i lettori tendono a rileggere la frase ironica a sostegno della tesi che l'elaborazione di tipo ironico richiede un tempo supplementare rispetto all'elaborazione del significato letterale, come proposto dalla teoria della pertinenza (Grice, 1975) e dall'ipotesi della salienza (Giora, 1997) (cfr. cap. 1 par. 1.2; 1.5).

Filik e Leuthold nel 2014 hanno studiato i processi che regolano la comprensione di enunciati ironici e non, per comprenderne le differenze: nello specifico si sono voluti analizzare i tempi che intercorrono tra la lettura e la comprensione di enunciati attraverso lo studio dei movimenti oculari. Sono stati eseguiti due esperimenti, nel primo è stato monitorato il movimento oculare mentre i soggetti leggevano frasi ironiche, che risultavano diverse dalle frasi con significato letterale solo per una parola. Nel secondo esperimento si sono misurate le reazioni dei partecipanti all'ascolto degli enunciati tramite l'ERP.

Nel primo esperimento sono state fatte leggere a 44 soggetti adulti frasi di tipo ironico ed è stata mostrata una serie di diapositive rappresentanti oggetti adeguati o meno alla frase, mentre attraverso lo strumento *eye tracker* sono state rilevate le osservazioni compiute dai soggetti: per esempio, si è rilevato se il lettore immediatamente guardasse/trovasse la

figura o la parola che si discostava dal contesto della frase o nell'immagine, misurandone la durata di osservazione, oppure se la lettura delle parole della frase avvenisse in modo completo o solo parziale.

I risultati ottenuti da Filik e Leuthold risultano in linea con l'ipotesi della salienza graduata, in quanto non sono state riscontrate differenze di tempi di lettura tra enunciati ironici e letterali. Si è, inoltre, rilevato che i soggetti hanno trovato subito la parola che non si legava al contesto in frasi di tipo ironico a loro non familiari.

Un'altra ricerca condotta da Kaakinen, Olkonieni, Kinnari e Hyönä nel 2014 ha esaminato i processi che avvengono durante la lettura di frasi ironiche e letterali, nonché il tipo di movimento che gli occhi dei soggetti compiono; inoltre, dopo ogni storia ai partecipanti è stato somministrato un test di memoria e uno di comprensione delle frasi.

La ricerca si è svolta su un campione di 52 studenti finlandesi dell'Università di Turku, di età compresa tra i 14 e i 41 anni.

L'*eye tracker* è stato utilizzato per esaminare i processi di lettura dell'ironia, nello specifico gli autori hanno esaminato come avviene la lettura di frasi ironiche e con significato letterale. I risultati mostrano come gli effetti delle frasi ironiche si possono osservare già alla prima lettura, in quanto il tempo di fissazione progressivo è stato rilevato solo poco più elevato rispetto a quando è letta una frase con significato letterale; inoltre, i risultati mostrano come il significato ironico non sia necessariamente compreso durante la prima lettura, ma può essere necessario un secondo passaggio per rispondere correttamente alla prova di comprensione delle frasi, lo strumento *eye tracker* non è stato usato per verificare la comprensione dell'ironia, ma per misurare i tempi dei processi messi in atto per riconoscere la frase ironica.

Questi risultati sono in linea con quanto rilevato da Filik e Moxey nel 2010, che trovano come la rilettura aumenti la comprensione dell'ironia.

Nell'ambito di uno studio effettuato da Pexman (2008) su un campione di bambini tra i 5 e i 6 anni, si è voluto esaminare l'aspetto della comprensione ironica con l'utilizzo dello strumento *eye tracker*. Per esaminare tale comprensione, è stata preparata una sequenza di oggetti (*array*) corrispondenti o al significato letterale o a quello figurato delle

frasi proposte e che risultavano più o meno coerenti con gli enunciati ironici presentati, tramite lo strumento *eye tracker* si è misurato il tempo di fissazione degli oggetti come misura del tempo di comprensione della frase ironica e/o letterale; inoltre, tale strumento ha permesso di analizzare le differenze per comprendere quanto e se i bambini potevano comprendere l'ironia.

I partecipanti hanno dovuto rispondere all'enunciato muovendo un oggetto presente sul tavolo e quindi dimostrare di aver compreso il significato inteso dal parlante. I risultati ottenuti attraverso *l'eye tracker* non hanno dimostrato che i bambini osservano prima l'oggetto che corrisponde al significato letterale rispetto a quello relativo al significato ironico.

In un recente studio Baptista, Macedo e Boggio (2015) hanno investigato la relazione tra la comprensione e l'utilizzo dell'ironia verbale tra maschi e femmine. Essi hanno utilizzato 20 sequenze di immagini ironiche e letterali, presentate in tre forme differenti, analizzando i movimenti dello sguardo dei soggetti, i tempi di fissazione e il numero di fissazioni per ogni scenario. I risultati ottenuti mostrano come le donne raggiungano un numero di fissazione più elevato rispetto agli uomini, anche genere risultando simili a loro per quanto riguarda la comprensione dell'ironia.

3. Metodo

3.1. Partecipanti

Il campione della prima parte della ricerca, propedeutica alla seconda parte, è formato da N=88 soggetti, età Min=18 anni; età Max= 31 anni; età Media= 22,54 anni; d.s.= 2,84 anni; 62 femmine e 26 maschi studenti universitari iscritti ai corsi delle facoltà di Psicologia e Scienze della Formazione, ingaggiati presso le lezioni o mediante *social network* e testati presso il Dipartimento di Psicologia dell'Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano. Di questi, solo 44 (età Min=18 anni; età Max= 31 anni; età Media= 23,18 anni; d.s.= 2,93 anni) hanno partecipato alla seconda parte dello studio effettuata attraverso l'utilizzo dello strumento *eye tracker*. I partecipanti hanno fornito il loro consenso informato per

partecipare alla procedura di tipo sperimentale. I partecipanti non hanno disturbi alla vista che potrebbero interferire con la tecnica dello strumento *eye tracker*.

3.2. Obiettivi

L'obiettivo della prima parte della ricerca sono:

- Indagare la relazione tra costrutto di teoria della mente e l'intelligenza verbale dei soggetti

Gli obiettivi della seconda parte della ricerca sono:

- Verificare con l'ausilio di un apposito strumento (*Eye tracker*) a quali elementi le persone rivolgono la propria attenzione quando si trovano di fronte a frasi ironiche o letterali, sia in caso di testo scritto, sia in caso di immagini. Nello specifico, si intende indagare l'effetto del tipo di rappresentazione delle frasi ironiche in due diverse condizioni, denominate ordine e disordine, sui pattern di esplorazione visiva.
- Indagare eventuali nessi tra i pattern di esplorazione visiva evidenziati con l'*eye tracker* con le abilità linguistiche e mentalistiche dei partecipanti.

3.3 Strumenti

Il protocollo comprende:

Teoria della mente:

Eyes test, versione adulti (Baron Cohen 2001)

L'Eyes test – consiste nella somministrazione di 36 item e una figura di prova. Si tratta di 36 figure in cui sono rappresentati degli occhi di diverse persone giovani o anziane. Il soggetto deve scegliere tra quattro etichette verbali il termine che meglio descrive come la persona si sente. Il test è

corredato di un glossario, che può essere consultato ogni qualvolta il soggetto avesse dubbi circa il significato delle etichette. Si può somministrare individualmente o in gruppo. Si attribuisce un punto per ogni risposta corretta, zero per ogni risposta errata. Successivamente si sommano i punteggi pari a uno per ottenere il punteggio totale, partendo da un minimo di zero punti per nessuna risposta corretta, ad un massimo di trentasei per tutte le risposte corrette e un punteggio critico per superare il test che corrisponde a nove.

Un'immagine esempio tratta dal protocollo:



Faux pas versione adulti (Baron-Cohen, S., O’Riordan, M., Jones, R., Stone, V.E. & Plaisted, K. (1999)).

Lo strumento Faux pas versione adulti, è composta da un totale di 20 storie valuta un livello avanzato di teoria della mente, si applica in contesti socialmente connotati e propone situazioni sociali diverse nelle quali avviene una comunicazione impropria pienamente comprensibile solo se si assume il punto di vista dei personaggi.

La prova Faux pas versione adulti proposta in questo protocollo è composta da: sei storie si cui tre faux pas e tre controlli. Per ognuna delle

seguenti storie vengono poste otto domande, suddivise in due gruppi: gruppo A e gruppo B.

La tipologia di domande che si somministra durante la prova è la seguente:
gruppo A

1) Domanda di identificazione: “Qualcuno in questa storia ha detto qualcosa che non doveva dire?” la seguente domanda si ripete su ogni storia dove la risposta corretta è sì, nel caso in cui la storia è un faux pas e la risposta sbagliata è no.

2) Domanda di identificazione: “Chi ha detto qualcosa che non doveva dire?” qualsiasi risposta si può ritenere corretta se identifica in modo pertinente il personaggio che ha commesso la “gaffe”

3) Domanda di identificazione: “Perché lui/lei non avrebbe dovuto dire quella cosa o perché quella cosa è da considerarsi sconveniente?” qualsiasi risposta si può ritenere corretta se identifica il contenuto della “gaffe”

4) Domanda motivazione: Perché pensi che lui/lei abbia detto quella cosa?

5) Domanda di falsa credenza: “X sapeva che Y... ?” oppure “X si ricordava che Y ... ?” la finalità di questa domanda è di verificare se il soggetto ha compreso il Faux pas.

6) Domanda sentimento della vittima: “Come pensi che X (vittima di Faux pas) si sia sentito” in questa domanda si verifica l’empatia del soggetto con i protagonisti della storia, le risposte corrette devono riflettere sentimenti negativi (es. risentimento, rabbia, dispiacere).

Gruppo B

7) Domanda di controllo: “Nella storia dove si trovava X?”

8) Domanda di controllo: “ X e Y si conoscevano?”

Rispetto alle tre storie di controllo, si ottiene un punto per ogni risposta corretta per ogni risposta errata.

Per ogni storia, escludendo le domande di controllo si può ottenere un punteggio compreso tra 0 e 6, in un range totale che si ottiene da tutte le storie Faux pas, compreso tra 0 e 18. La variabile qui considerata tiene conto delle risposte alle domande ToM dei soggetti che hanno superato le domande di controllo.

Imposing Memory Task (Kinderman 1998)

L'Imposing Memory Task è uno strumento che permette di valutare la capacità della teoria della mente.

E' costituito da cinque storie, le quali vengono lette dal partecipante. Quattro di queste storie coinvolgono situazioni sociali, nelle quali il partecipante deve comprendere la prospettiva e l'intenzione dell'attore. Alla fine di ogni storia vengono poste due alternative alle quali il partecipante deve rispondere, se la risposta è corretta si assegna un punto, se la risposta è sbagliata si assegna zero punti.

Prova linguaggio-intelligenza verbale:

Prova di Comprensione WAIS-R (Wechsler, 1991; Orsini, Laicardi, 2006)

Come ultima parte nel protocollo si chiede di rispondere a delle domande di "Comprensione" che riguardano la soluzione di problemi di vita quotidiana, rispettivamente, sedici domande in tutto.

L'attribuzione del punteggio è: due punti se si indica almeno due delle idee generali di riferimento, un punto se due risposte esprimono la stessa idea, o zero punti nel caso di risposta errata, questo in base al grado di comprensione espresso dalla risposta.

Proponiamo alcuni esempi di domande della prova di Comprensione:

- 1) Perché si lavano i vestiti?
- 2) Per quali ragioni molti cibi devono essere cotti?
- 3) Perché la legge richiede che si presentino certi documenti per sposarsi?
- 4) Perché si pagano le tasse?
- 5) Cosa vuol dire "una rondine non fa primavera?"

Prova Test Breve di Intelligenza (TIB; Colombo, Sartori, Brivio, 2002):

Il TIB è una prova di intelligenza verbale costituita da 34 parole (*item*), di cui 25 sono sdruciole e 9 piane. Si aggiungono a queste 20 parole di uso frequente, sia piane che sdruciole sono inserite per avere una condizione di controllo. Ogni parola è scritta in nero in stampatello maiuscolo della grandezza di 7mm su fogli bianchi. Nella somministrazione del test il soggetto riceve il foglio con le parole, gli verrà chiesto di leggere ad alta voce, una alla volta, le parole che ci sono scritte. Durante la prova l'esaminatore non deve dare alcun suggerimento e non deve fare alcun commento sulla correttezza o meno delle risposte date dal soggetto testato. Mentre il soggetto svolge la prova, l'esaminatore ha davanti a se il foglio dove vengono annotati gli errori compiuti durante la lettura delle parole.

Il punteggio TIB è dato dal numero di errori totali commessi durante la lettura delle 34 parole, non si tiene conto delle 20 parole di uso frequente usate come controllo (quelle scritte in corsivo nel foglio di notazione)

Prove di ironia con eye tracker:

I partecipanti allo studio erano seduti ad una scrivania in una stanza tranquilla, ad una distanza dal monitor.

Prima dell'inizio della procedura era stato loro comunicato che avrebbero visto delle diapositive sul monitor per poter registrare la posizione del loro sguardo. Successivamente veniva proposta la storia in due versioni differenti: la prima contenente un enunciato ironico, di una situazione ordinata o disordinata, la seconda letterale con una situazione ordinata o disordinata. La storia racconta di due personaggi, una mamma e suo figlio, all'interno di un dialogo che rappresenta un'interazione di vita quotidiana che si conclude con una frase ironica oppure con una frase letterale (Marchetti, Massaro, Valle 2013).

La storia è la seguente:

Davide è appena tornato dagli allenamenti di calcio. Dopo aver mangiato la merenda, decide di andare a lavarsi.

La mamma dice: “Mentre fai il bagno non schizzare l’acqua fuori dalla vasca!” ed esce dal bagno.

Davide, rimasto solo in bagno, si mette a giocare e schizza l’acqua fuori dalla vasca. Poi esce, si asciuga e va in cameretta a vestirsi. Dopo un po’ la mamma entra nel bagno e vede tutta l’acqua per terra.

Allora la mamma va in cameretta da Davide e dice: “Sei proprio un bambino ubbidiente/ disubbidiente!”

Al termine della visualizzazione della storia si presenta ai soggetti uno schermo con due frasi scritte l’una sotto l’altra e delimitate da una cornice: la rilevazione dei pattern di esplorazione visiva avviene su questa immagine. Le frasi, presentate in ordine randomizzato, sono: “Il bagno è ordinato” e “il bagno è disordinato”.

Qui sotto, si descrivono le variabili che sono stata utilizzate come strumento per poter analizzare i dati ottenuti grazie all’utilizzo di questo strumento (Tab.4).

Variabile E.T.	Descrizione	Interpretazione
Tempo alla prima fissazione	Tempo in secondi dal momento in cui è stato mostrato lo stimolo fino all’inizio della prima fissazione	Usato come indice di riferimento. Corrisponde al maggior tempo di fissazione di un elemento dell’immagine
Numero di fissazioni	E’ il numero di fissazioni relative ad uno stimolo	Ricchezza di dettagli
Durata delle fissazioni	Tempo totale in secondi in cui una persona ha guardato ogni volta uno stimolo proposto	Salienza/Rilevanza del contenuto
Numero delle osservazioni	Numero di visite e ritorni su uno stimolo. Tale variabile e la precedente indicano la capacità dello stimolo di attirare l’attenzione. Sottende la rilevanza di uno stimolo rispetto agli altri presenti nel compito	Salienza/Rilevanza di un contenuto rispetto ad un altro nello stesso <i>cluster</i> o in altri <i>task</i>

Tab. 4: Descrizione Variabili Eye Tracker

4. Risultati

Parte 1: Prove carta-matita

Descrizione delle variabili.

La tabella 5 mostra i valori descrittivi delle variabili considerate. Relativamente alla prova IMT sono stati calcolati i punteggi medi delle risposte alle domande dello stesso livello in tutte le storie.

Variabile	Min	Max	Media	D.S.	Assimetria		Curtosi	
					Statistica	Errore Std.	Statistica	Errore Std.
N=88								
WAIS Comprensione	7	30	21,51	5,34	-,64	,26	-,13	,51
TIB Errori	0	18	3,28	3,57	2,01	,26	4,79	,51
Eyes test totale	16	32	26,30	2,87	-,61	,26	,71	,51
IMT liv1	,75	1,00	,99	,05	-5,23	,26	25,88	,51
IMT liv2	,67	1,00	,97	,10	-2,67	,26	5,25	,51
IMT liv3	,40	1,00	,88	,14	-1,15	,26	1,29	,51
IMT liv4	,50	1,00	,87	,15	-,65	,26	-,52	,51
IMT liv5	0	1	,83	,38	-1,78	,26	1,21	,51
Faux pas	5	18	13,69	3,24	-,63	,26	-,56	,51

Tab.5 Descrizioni delle Variabili

Dato che diverse variabili non hanno una distribuzione normale, si è deciso di utilizzare analisi non parametriche per le statistiche successive.

Correlazioni

E' emersa una significatività nella correlazione tra:

- WAIS comprensione ed Errori TIB ($\rho = -.374$; $p = .000$)
- Eye Test e TIB Errori ($\rho = -.228$; $p = .033$)
- WAIS Comprensione e IMT Liv2 ($\rho = -.240$; $p = .024$)
- Errori TIB e IMT Liv3 ($\rho = -.269$; $p = .011$)
- Faux Pas e IMT Liv2 ($\rho = .233$; $p = .029$)

Parte 2: Prove ironia con eye tracker

Per analizzare effetti principali e di interazione dei pattern di esplorazione visiva e delle altre variabili considerate (derivanti dal protocollo cartamata) è stato effettuato un General Linear Model (GLM).

I risultati hanno evidenziato un effetto principale dato dalla condizione disordine. La differenza tra la condizione di ordine e quella di disordine per la maggior parte delle variabili considerata risulta, infatti, essere la seguente: la situazione di disordine è significativamente più osservata della situazione di ordine ($F_{(4, 37)}=2,54$; $p=.05$. durata delle fissazioni ordinato=1.12; d.s. 0,57 durata delle fissazioni disordinato=1.23; d.s. 0,59 numero fissazioni ordinato= 4,14; d.s.=1,96 numero fissazioni disordinato= 4,68; d.s.=1,92. durata osservazioni ordinato=1,15; d.s. 0,55 durata osservazioni disordinato=1,28; d.s. 0,58. numero osservazioni ordinato= 1,61; d.s.=0,69 numero osservazioni disordinato= 1,70; d.s.=0,63.).

Si evidenziano, inoltre, effetti interazione tra la condizione di ordine vs. disordine e il punteggio ottenuto all'Eyes test.

Nella condizione di ironia, i soggetti con un punteggio elevato alla prova Eyes test presentano un numero di fissazioni e un numero di osservazioni significativamente più elevato sulla frase che descrive la realtà ("Il bagno è disordinato") rispetto a quella che descrive il significato letterale della frase ironica ("Il bagno è ordinato") vedi grafico 1; i soggetti con punteggio basso alla prova Eyes test presentano un numero di fissazioni e un numero di osservazioni significativamente più basso sulla frase che descrive il significato letterale della frase ironica ("Il bagno è ordinato") rispetto alla realtà ("Il bagno è disordinato") (numero di fissazioni: $F_{(4, 37)}=4,69$; $p=.04$. numero di osservazioni: $F_{(4, 37)}=10,31$; $p=.00$) vedi grafico 2.

Grafico 1: Numero di fissazioni vasca disordinato

Estimated Marginal Means of vasca_disordinato_F

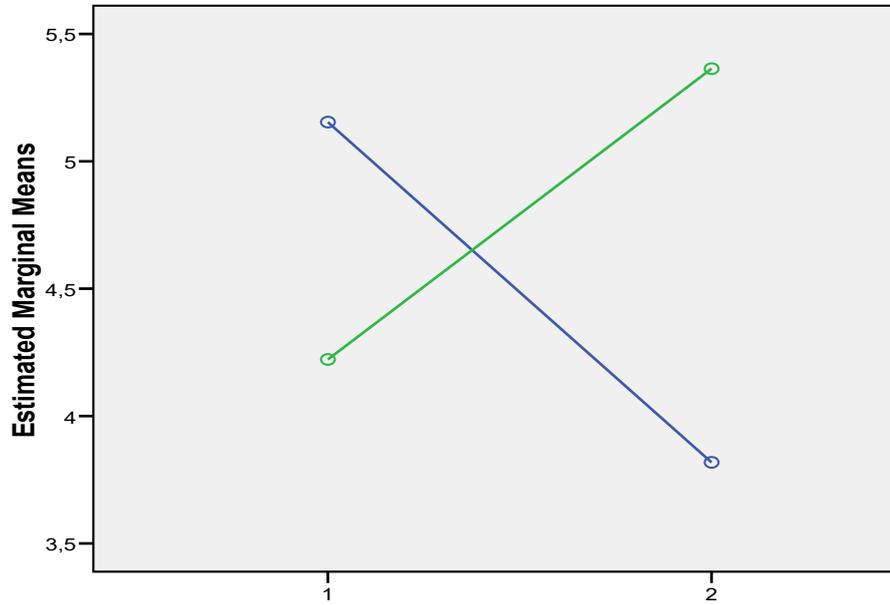
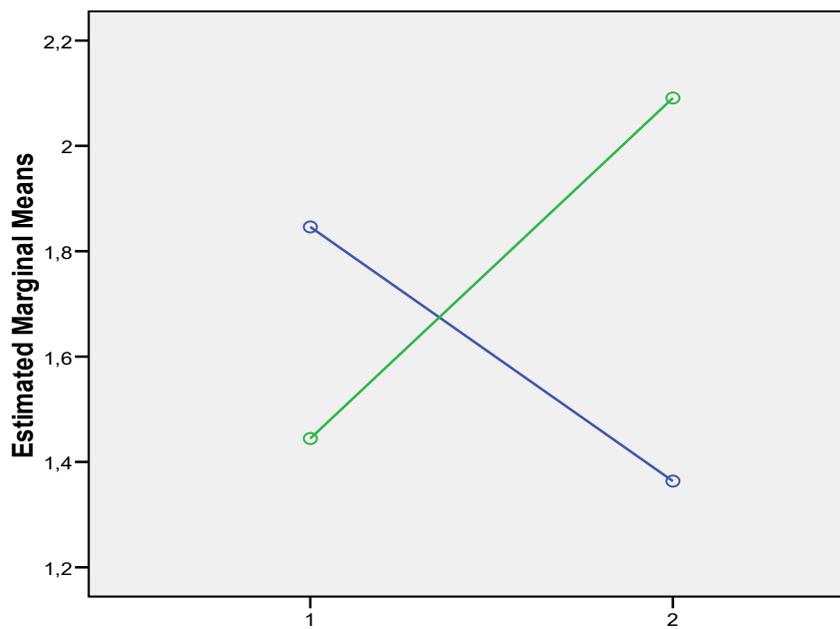


Grafico 2: Numero di osservazioni vasca disordinato

Estimated Marginal Means of vasca_disordinato_Ob



I risultati trovati nelle prove effettuate con l'*eye tracker* sottolineano un'interazione significativa con l'*eye test* (prova ToM) nel numero delle osservazioni e non nelle fissazioni.

Nei grafici sono rappresentati con colore verde i dati relativi alla teoria della mente alta e con il colore blu, dati relativi a teoria della mente più bassa.

La condizione letterale di disordine viene fissata in egual misura sia da chi possiede una teoria della mente alta sia da chi possiede una teoria della mente bassa, mentre la condizione figurata risulta significativa in quanto viene osservata maggiormente da chi possiede una teoria della mente più sviluppata ($p > .061$) rispetto a chi possiede una teoria della mente bassa che osserva maggiormente la frase con significato letterale.

5. Discussione

Nella prima parte della ricerca si è voluto studiare la relazione tra il costrutto di teoria della mente e l'intelligenza verbale dei soggetti, mentre nella seconda parte della ricerca si è studiata, tramite lo strumento *eye tracker*, la relazione tra il costrutto di teoria della mente e i pattern di esplorazione visiva in caso di contesti ironici vs. letterali.

Come trattato nel capitolo precedente, l'ironia di tipo verbale risulta essere quella di maggior interesse dal punto di vista comunicativo, in quanto essa può essere definita un fenomeno pragmatico complesso. Per poter essere compresa sono necessarie delle specifiche abilità linguistiche, comunicative e cognitive.

Per quanto riguarda la prima parte della ricerca, sono emerse correlazioni significative tra le due prove di intelligenza verbale considerate, la prova di comprensione WAIS e il TIB. Tale risultato conferma dal punto di vista strettamente verbale quanto emerso dalla letteratura (Colombo, Sartori, Brivio, 2002), secondo la quale risulta che il TIB è in grado di stimare con un buon grado di accuratezza il livello intellettuale misurato dalla sottoscala di comprensione della WAIS.

L'eyes test risulta correlato all'intelligenza verbale misurata dal TIB: una prova avanzata di teoria della mente, quindi, risulta legata a una prova di intelligenza verbale. In questo caso, l'eyes test, pur valutando le competenze di teoria della mente, è una prova che coinvolge attivamente il linguaggio, in quanto i soggetti sono chiamati a riconoscere l'etichetta corretta di uno stato epistemico all'interno delle quattro proposte. Il legame, quindi, potrebbe essere ricondotto alla componente linguistica insita nel rispondere all'eye test.

Inoltre, si verifica come l'intelligenza verbale sia coinvolta nella comprensione del pensiero ricorsivo di secondo e terzo ordine come valutato dalla prova IMT: è possibile ipotizzare che proprio questi livelli di ragionamento mentalistico chiamano in causa le capacità intellettuali di tipo verbale, quali comprensione del testo e conoscenza dei termini. In particolare, si ipotizza che il pensiero ricorsivo di quarto e quinto livello non risultino legate alle prove di intelligenza verbale in quanto risultano troppo difficili anche per i soggetti adulti intervistati, quindi anche avere una elevata intelligenza verbale non riuscirebbe a sostenere ragionamenti ricorsivi di livello così elevato. Inoltre, il mancato riscontro di legami tra intelligenza verbale e ragionamento ricorsivo di primo ordine è probabilmente imputabile al fatto che il primo ordine è molto semplice per gli adulti (si verifica, infatti, un effetto soffitto) e, quindi, non occorrono particolari abilità verbali per poter superare questo livello della prova IMT.

Infine, si riscontra un legame tra due delle prove di teoria della mente considerate, I Faux pas e l'IMT, in particolare per quanto riguarda il secondo livello di ricorsività di pensiero di quest'ultima. I Faux pas sono considerati una prova avanzata di teoria della mente di tipo ecologico, in quanto richiedono di applicare le abilità di teoria della mente in contesti di vita quotidiana. La lettura dei contenuti e delle domande della prova evidenzia come il pensiero ricorsivo non sia il nucleo fondamentale da comprendere per superarla adeguatamente, come accade nel caso delle prove di falsa credenza (la domanda centrale, infatti riguarda l'individuazione di qualcosa che non avrebbe dovuto essere detto); tuttavia, spesso nei racconti proposti sono implicate le menti di due

personaggi, il che richiede implicitamente la capacità di effettuare un ragionamento del tipo “Io penso che tu pensi che egli pensa x” (II ordine). Questo potrebbe spiegare la relazione tra la *performance* ottenuta in tale prova e quella all’IMT proprio di secondo livello, che implica il medesimo ordine di ragionamento.

Nell’ambito della seconda parte della ricerca effettuata con lo strumento *eye tracker*, dai dati ottenuti si rileva una differenza significativa nel numero delle osservazioni effettuate da persone con elevata o bassa teoria della mente, misurata tramite eyes test. In particolare, nelle situazioni in cui è implicata una frase ironica (il cui significato letterale è opposto a quello figurato), soggetti con una teoria della mente elevata osservano la frase o il disegno relativo alla realtà dei fatti (e non al significato letterale della frase) con un numero di osservazioni significativamente più elevato rispetto a soggetti con bassa teoria della mente. In situazioni analoghe, questi ultimi osservano maggiormente la frase o il disegno relativi al significato letterale della frase, in contrasto, quindi sia con la realtà, sia con l’intento comunicativo del parlante. Tale dato può fornire interessanti spunti di riflessione e approfondimento: esso, infatti, valuta l’elaborazione dell’ironia tramite pattern visivi, senza richiedere specifici compiti cognitivi. In questo senso, la ricerca indaga una elaborazione di tipo intuitivo dell’informazione ironica, evidenziando come già a questo livello la teoria della mente possa giocare un ruolo rilevante. In questo senso, essa sembra confutare i classici approcci teorici che indicano come necessario possedere una teoria della mente di secondo ordine per capire l’ironia: pur non valutando direttamente la comprensione, infatti, la ricerca rileva come i soggetti con teoria della mente diversa si orientino su particolari differenti della visualizzazione proposta: quelli con elevata teoria della mente si focalizzano sulla frase (o il disegno) relativa alla realtà e all’intenzione del parlante, quelli con bassa teoria della mente, invece, si soffermano sul significato letterale della frase. Sembra, quindi, che in base al livello di teoria della mente posseduto dall’individuo, la presenza di una frase dal significato ambiguo quale quella ironica interferisca già a livello di elaborazione visiva dell’informazione. Inoltre, la prova di teoria della

mente implicata è l'eyes test, considerato in letteratura una prova avanzata di teoria della mente di tipo emotivo. Come riscontrato nella ricerca effettuata sui bambini (cfr. cap.2), anche in questo caso sembra che sia l'ambito emotivo a guidare il soggetto in una prima elaborazione dell'ironia, probabilmente prima che intervengano riflessioni di tipo cognitivo e meta cognitivo che lo sosterranno nella comprensione del significato dell'affermazione. Lavori futuri, oltre ad approfondire l'elaborazione dell'ironia da un punto di vista visivo, potranno soffermarsi sul ruolo della componente emotiva nell'ironia, ruolo che ad oggi è considerato come una delle molteplici componenti implicate, ma non messo a tema come elemento chiave nel caso della comunicazione ironica.

Conclusioni

Le ricerche qui presentate si sono orientate allo studio del costrutto di ironia in ottica *life-span* in relazione ad altre competenze degli individui, quali la teoria della mente (intesa dal punto di vista cognitivo ed affettivo), le competenze emotive, la conoscenza e la comprensione delle norme sociali.

Rispetto al primo studio, orientato ad approfondire la comprensione dell'ironia in bambini tra i 4 e i 6 anni, è stata individuata una specifica relazione tra conoscenza e comprensione del costrutto di norma sociale e la comprensione dell'ironia, evidenziando, inoltre, il possibile ruolo delle competenze emotive in questo processo. Tale risultato conferma quanto precedentemente solo ipotizzato (Massaro et al., 2012; 2013) riguardo al fatto che tanto più i bambini sono piccoli, tanto più la comprensione di un'affermazione ironica può essere supportata dal riconoscimento della norma sociale che è stata violata; esso, inoltre, suggerisce che la teoria della mente potrebbe non ricoprire un ruolo fondamentale per la comprensione di un enunciato ironico in bambini così piccoli che, forse in modo più pragmatico degli adulti, possono risultare *partner* comunicativi competenti anche prima di riuscire ad attribuire stati mentali agli altri, come suggerito in letteratura (Winner, Leekam, 1991). La comprensione dell'ironia, quindi, appare come un fenomeno complesso nel quale rientrano numerose competenze, che potrebbero giocare ruoli diversi a età diverse.

Questo lavoro può essere un inizio per ricercare in futuro legami significativi non solo nell'ambito della comprensione dell'ironia, ma anche nella produzione di ironia in contesti sociali e familiari, tenendo conto di tutte le componenti coinvolte e approfondendo il ruolo della competenza emotiva, che qui inizia ad emergere.

Il secondo studio si è proposto di lavorare con soggetti adulti al fine di individuare *pattern* di esplorazione visiva specifici per l'analisi di informazioni ironiche: in questo caso, la ricerca ha indagato una elaborazione di base delle informazioni ironiche proposte mettendola in

relazione con le competenze di teoria della mente degli individui. In questo caso si evidenzia una relazione significativa tra il livello di teoria della mente, in particolare dal punto di vista emotivo/affettivo e le modalità di osservazione di enunciati ironici; in particolare, sembra che più si è capaci di attribuire agli altri stati mentali a partire dallo sguardo, più si è in grado di non considerare (e, quindi, di non farsi ingannare da) il significato letterale nell'analisi di informazioni ironiche. Ciò porta a supporre che una comprensione degli stati mentali dell'altro possa supportare gli individui alle prese con affermazioni ironiche già ad un primissimo livello di elaborazione delle stesse, prima ancora che possano entrare in gioco riflessioni consapevoli rispetto alle menti implicate e alle intenzioni comunicative dei protagonisti delle vicende narrate. Concludendo, i due studi confermano la complessità del costrutto di ironia, sottolineando le molteplici componenti in gioco e, soprattutto, lasciando intravedere come tali componenti possano avere un peso diverso nell'elaborazione e nella comprensione di enunciati ironici ad età diverse, dall'infanzia all'età adulta. Studi futuri potrebbero inserirsi in questo quadro complesso, analizzando la comunicazione figurata non per fasce di età, ma in ottica *life-span* e cercando, a partire da questi risultati, di considerare l'evoluzione della complessità di tutti gli elementi coinvolti.

Bibliografia

Albanese O., Molina P., Pons F., Harris P., (a cura di: Albanese O., Molina P) (2008). *Lo sviluppo della comprensione delle emozioni e la sua valutazione*, Edizioni Unicopli, Milano

Allen, J.G., Fonagy, P., Bateman, A.W. (2010). *La mentalizzazione nella pratica clinica*, Raffaello Cortina Editore, Milano.

Angeleri R., Airenti G., (2014) The Development of Joke and Irony Understanding: A study With 3-to 6 Years-Old Children, *Canadian Journal of Experimental Psychology*, 68,(2),133-146
doi:10.1037cep0000011

Anolli L., Ciceri R., Infantino M.G (2000), Le voci dell'ironia:analisi dei profili acustici della comunicazione ironica, *Giornale Italiano di Psicologia*, 4: 719-756

Anolli L., Ciceri R., Infantino M.G (2002), Behind dark glasses : irony as a strategy for indirect communication, *Genetic, Social and General Psychology Monographs*, 128,(1), 76-95

Antonietti A., Astington J.W., Sempio, O., Marchetti A, (1999). *Comprensione delle false credenze e vocabolario meta cognitivo*. In Atti del XII Congresso nazionale AIP, sezione di psicologia dello sviluppo, Parma

Antonietti, A., Sempio O., Marchetti A, (1999), *I compiti di falsa credenza di secondo ordine di look-prediction e say prediction*, Unità di Ricerca sulla Teoria della Mente, Dipartimento di Psicologia, Università Cattolica del Sacro Cuore, Milano

Apperly, I. A., Samson, D., & Humphreys, G. W. (2009). Studies of adults can inform accounts of theory of mind development. *Developmental Psychology*, 45(1), 190-201. doi:10.1037/a0014098

Astington J.W.(2003) Sometimes necessary,never sufficient:false belief under standing and social competence, in Repacholi B. e Slaughter V. (a cura di), *Individual differences in Theory of Mind. Implication for typical and atipica developmental*, Blackwell Publisher, Oxford

Akimoto, Y., Miyazawa S., Muramoto T.,(2012, *Comprehension Processo f Verbal Irony: The Effects of Salience, egocentric Context, and*

- Allocentric Theory of Mind, *Metaphor and Symbol*, 27,(3),217-242
doi:10.1080/10926488.2012.691750
- Baptista, N.I., Macedo, E.C., Boggio, P.S, (2015) Looking more and at different things: differential gender Eye-Tracking patterns on an irony comprehension task,
Psychology & Neuroscience , 8,(2), 157–167
- Bartsch K., Wellman, H.M, (1995), *Children Talk about the Mind*, New York, Oxford University Press
- Baron-Cohen S. (1995), *Mindblindness. An essay on autism and Theory of Mind*, MIT Press, Cambridge
- Battistelli, P., (a cura di) (1995), *Io penso che tu pensi, le origini della comprensione della mente*, Franco Angeli Milano
- Battistelli, P.,(1997) Le teorie delle mente. In Marchetti A.(a cura di) *Conoscenza, affetti socialità. Verso concezioni integrate dello sviluppo*. Raffaello Cortina, Milano
- Baptista, N.I, Macedo, E.C, Boggio P.S., (2015), Looking More and at Different Things: Differential Gender Eye-Tracking Patterns on an Irony Comprehension Task *Psychology & Neuroscience* Vol. 8,(2), 157–167
- Berger, Luckman, (1969), *The Social Construction of Reality*, Random House
- Bicchieri, C.,(2006), *The Grammar of Society. The Nature and Dynamics of Social Norms*, Cambridge UP, Cambridge
- Bretherton, Beeghly-Smith (1981), Erly person Knowledge as esprese in gestural and verbal communication: When do infants aquire a theory of mind? , in M.E.Lamb e R.L. Sherrod (a cura di), *Infant Social Cognition*, Hillsdale, N.J., Erlbaum,pp.219-246
- Bruner J.S (1996), *La cultura dell'educazione*. Tr. it. Feltrinelli ,Milano 1997
- Bruner J.S. (1984), *Pragmatics of Language and Language of Pragmatics*, Social Research: An International Quarterly,Vol.51,pp. 969-984
- Camaioni, L., (a cura di) (1995), *La teoria della mente. Origini, sviluppo e patologia*. Laterza. Bari

- Capelli, C., Nakagawa, N., & Madden, C. (1990) "How children understand sarcasm: the role of context and intonation." *Child Dev.* 61: 1824-1841.
- Carlson, S.M, Moses, L.J, Claxton.L., (2004) *Individual differences in executive functioning and theory of mind.? Contributions of inhibitory control and working memory*, in *Infant and Child Development*, 11, 73-93
- Carugati,F.,Gilly. M.,(1993) The multiple sides of the same tool:Cognitive development as a matter of social construction of meaning. In F.Carugati & Gilly (Eds.)Everyday life, social meanings and social construction of cognitive functioning. *European Journal of Psychology of Education*,8, 345-354
- Castelli I., Lecciso F., Pezzotta C. (2003). "Il certificato di acquisizione" della teoria della mente: i compiti di falsa credenza nello studio dello sviluppo tipico e atipico. N° 1 della Collana dell'Unità di Ricerca sulla Teoria della mente, ISU, Università Cattolica del Sacro Cuore, Milano.
- Clark, H.H., Gerrig, R.J., (1984) , On the pretense theory of irony, *Journal of Experimental Psychology: General*, 113, (1), 121-26
- Colombo L, Sartori G, Brivio C (2002) Stima del quoziente intellettivo tramite l'applicazione del TIB (test breve di Intelligenza). *Giornale Italiano di Psicologia*, 3: 613–637. doi 10.1371/journal.pone.0084605
- Creusere M.A (1999), Theories of adults'under standing and use of irony and sarcasm: applications to and evidence from research with children, *Developmental Review*, 19 213-262
- Dennet, D.,(1978), *Brainstorm: Philosophical Essays onMind and Psychology*.Harvester Press, Brighton
- Dews, S., E., Kaplan, J., Roseblatt E., Hunt M., Lim K., McGovern A., Qualter A. Smarsh B. (1996), Children's under standing of the meaning and functions of verbal irony, *Child Development*. 67:3071-3085
- Dunn, J.(1998), Siblinga, emotions, and the development of under standing. In Braten, S (a cura di), *Intersubjective Communication and the Emotion in EarlyOntogeny*, New York, Cambridge University Press
- _Dunn, L.,(1981) *Peabody Picture Vocabulary Test-Revised*
- Ervas F., (2011), Perché l'ironia riguarda il pensiero, *Esercizi Filosofici*, 6, 64-75

Flavell, J.,(1998), The development of children's Knowledge about the mind: from cognitive connection to mental representation. In Astington, J.W.,Harris, P.L.,Olson, DR(a cura di), *Developing Theories of Mind*.Cambridge University Press, Cambridge.

Filik R., Leuthold H.,(2014), Testing Theories of Irony Processing Using Eye-Tracking and ERPs, *Journal of Experimental Psychology*, 40,(3),811-828, doi: 10.1037/a0035658

Filik, R., & Moxey, L. M. (2010). The on-line processing of written irony. *Cognition*, 116, 421–436. doi:10.1016/j.cognition.2010.06.005

Filik, R., Leuthold, H., (2014), Testing Theories of Irony Processing Using Eye-Tracking and ERPs, *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory*, Vol. 40,(3), 811–828

Filippova E., Astington J.W., (2008) Further Development in Social Reasoning Revealed in Discourse Irony Understanding, *Child Development*, 79,(1),126-138 doi: 10.1111/j.1467-8624.2007.01115.x

Filippova E., Astington J.W., (2010) Children's Understanding of Social-Cognitive and Social-Communicative Aspects of Discourse Irony, *Child Development*, 81,(3),913-928 doi:10.1111/j.1467-8624.2010.01442.x

Fonagy P., Redfern S., Charman T. (1997), Sviluppo della teoria della mente e ansia da separazione, IN Liverta Sempio O., Marchetti A.(a cura di) (2001), *Teoria della Mente e relazioni affettive. Contesti familiari e contesti educativi*, UTET, Torino

Fonagy P.,Target,M. (2001), *Attaccamento e funzione riflessiva*. Tr, it.Raffaello Cortina, Milano 2001

Gerrig, R. J.,Herbert H.C.,(1984) On the Pretense Theory of Irony, *Journal of Experimental Psychology: General*, 113, (1), 121-126

Gibbs, R. W. Jr., & Colston, H. L. (2012). *Interpreting figurative meaning*. Cambridge, UK:Cambridge University Press.

Gibbs, R. W. Jr., & O'Brien, J. (1991). Psychological aspects of irony understanding. *Journal of Pragmatics*, 16, 523–530. doi: 10.1016/0378-2166(91)90101-3

- Gibbs, W., Colston, L., (2007) *Irony in language and Thought : A cognitive Science Reader*, University of Wisconsin, Parkside, Lawrence Erlbaum Associates
- Giora R., (1995) On irony and negation, *Discourse Processes*, 19, (2) 239-64
- Giora R., Fein O., (1999), Irony: Context and Salience, *Metaphor and Symbol*, 14,(4),241-257 doi:10.1207/S15327868MS1404_1
- Giora, R. (2003). *On our Mind: Salience, Context, and Figurative language*. New York: Oxford University Press.
- Giora R., Fein O., Laadan D., Wolfson J., Zeituny M., Kidron R., Kaufman R., Shaham R., (2007) Expecting Irony: Context Versus Salience- Based Effects, *Metaphor and Symbol*, 22, (2), 119-146 10.1080/10926480701235346
- Grice H.P. (1975), Logic and conversation, in Cole P. e Morgan J.L.(a cura di), *Syntax and semantics*, Vol.III. Speech acts, Academic Press, New York, 41-58
- 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. *In Journal of Autism and Developmental Disorders*, 24, 129-154
- Harris, P.L (1991), The work of the imagination. In Whiten, A(a cura di), *Natural Theories of Mind: Evolution, Development and Simulation of Everyday Mindreading*. Basil Blackwell, Oxford
- Harris, M., & Pexman, P. M. (2003). Children's perceptions of the social functions of verbal irony. *Discourse Processes*, 36, 147–165. doi: 10.1207/S15326950DP3603_1
- Henry, J. D., Phillips, L. H., Ruffman, T., & Bailey, P. E. (2013). A meta-analytic review of age differences in theory of mind. *Psychology and Aging*, Europe's Journal 28(3), 826-839. doi:10.1037/a0030677
- Hobson, R.P.(1991), Against the theory of theory of mind. *In British Journal of Developmental Psychology*, 9, 33-51
- Howlin, P., Baron Choen, S., Hadwin, J.(1999), *Teoria della mente e autismo. Insegnare a comprendere gli stati psichici dell'altro*. Erikson, Trento 2000

- Infantino M.G. (2000), *L'ironia: l'arte di comunicare con astuzia*, Xenia, Milano
- Johnson, C.N. (1998), "Theory of mind and structure of conscious experience." In Astington, J.W., Harris, P.L., Olson, D.R. (a cura di), *Developing Theories of Mind*. Cambridge University Press, New York
- Kaakinen J.K., Olkonieni H., Kinnari T., Hyona J., (2014) Processing of Written Irony: An Eye Movement Study, *Discourse Processes*, 51,(4),287-311 doi: 10.1080/0163853X.2013.870024
- Katz, A., Blasko, D. G., & Kazmerski, V. A. (2004). Saying what you don't mean: Social influences on sarcastic language processing. *Current Directions in Psychological Science*, 13, 186–189.
- Katz, A. N., & Pexman, P. (1997). Interpreting figurative statements: Speaker occupation can change metaphor into irony. *Metaphor and Symbolic Activity*, 12, 19–41.
- Kinderman, P., (1998), Theory of mind deficits and causal attributions, *British Journal of Psychology*, 89, 191-204
- Kreuz, R. J., & Roberts, R. M. (1995), Two cues for verbal irony: Hyperbole and the ironic tone of voice. *Metaphor and Symbolic Activity*, 10, 21-31.
- Kumon-Nakamura, S., Glucksberg, S., & Brown, M. (1995). How about another piece of pie: The allusional pretence theory of discourse irony. *Journal of Experimental Psychology: General*, 124, 3–12. doi: 10.1037/0096-3445.124.1.3
- Lee & Katz (1998). The differential role of ridicule in sarcasm and irony. *Metaphor and Symbol*, 13, 1-15
- Lecce S., Pagnin A., *Il lessico psicologico, la teoria della mente nella vita quotidiana*, Mulino, Bologna
- Legerstee, M. (2007), *La comprensione sociale precoce*, Raffaello Cortina Editori, Milano
- Leslie, A.M. (1988), Some implications of pretence for mechanism underlying the child's theory of mind. In Astington, J., Harris, P.L., Olson, D.R. (a cura di) *Developing Theories of Mind*. Cambridge University Press, New York

Lloyd, M., Dunn, (1981) *PPVT-R Peabody Picture Vocabulary Test-Revised*, Stella G., Pizzoli C., Tressoldi P.E (a cura di) (2000) Omega Edizioni

Liverta Sempio O., Marchetti A., Castelli I., Lecciso F., Pezzotta C., (2005) *Mentalizzazione e competenza sociale, la comprensione della falsa credenza nello sviluppo normale e patologico*; Franco Angeli, Milano

Liverta Sempio, Marchetti A., Lecciso F. (2005), *Teoria della mente. Tra mentalità e patologia*, Raffaello Cortina, Milano

Liverta Sempio, Marchetti A., Lecciso F. (2005) (2001), *Compiti di falsa credenza di primo e di secondo ordine. Unità di ricerca sulla teoria della Mente*, dipartimento di Psicologia, Università Cattolica, Milano

Liverta Sempio, Marchetti A., Lecciso F. (2005) (2001), *Il compiti di falsa credenza di primo ordine: lo spostamento inatteso*, Unità di ricerca sulla teoria della Mente, dipartimento di Psicologia, Università Cattolica, Milano

Liverta Sempio., Marchetti A., Lecciso F. (2005), (2001), *Il compiti di falsa credenza di primo ordine:la scatola ingannelole*, Unità di ricerca sulla teoria della Mente, dipartimento di Psicologia, Università Cattolica, Milano

Luccariello J.(1994), Situational Irony : a concept of events gone away, *Journal of Experimental Psychology General*, 123: 129-145

Massaro D., Valle A., Marchetti A., (2012), 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, doi: 10.1080/17405629.2013.821407

Massaro D., Valle A., Marchetti A., (2013), Do social norms, false belief understanding, and meta cognitive vocabulary influence irony comprehension? A study of five- and seven-year-old children , *European Journal of developmental Psychology*, 11, (3),1-13, doi:10.1080/17405629.2013.821407

Massaro D., Savazzi F., Di Dio C., Freedberg D., Gallese V., Gilli G., Marchetti A.(2012) When Art Moves the Eyes: Behavioral and Eye-Tracking Study, *Plos One*,7,5.1-16 doi:10.1371/.0037285

- Marchetti A., Massaro D., Valle A., (2007), *Non dicevo sul serio, riflessioni su ironia e psicologia*, Franco Angeli Milano
- Marchetti A., Massaro D., (2002) “Ma che bella giornata!: fuori piove o splende il sole? Ironia e stati mentali in bambini di età prescolastica e scolastica. In Antonietti A., Liverta Sempio O., Marchetti A., (a cura di), *Workshop:La teoria della mente nello sviluppo normale e patologico*, Milano, I.S.U
- Marchetti A., Massaro D., (2004), Quando piove o splende il sole. Ironia e stati mentali. In Marchetti a., Liverta Sempio O., (a cura di), *Uno con molti. Cultura e costruzione dell'individualità*, Torino, UTET, pp. 152-182
- Marchetti A., Valle A., (a cura di) (2010), *Il bambino e le relazioni sociali, strumenti per educatori e insegnanti*, Franco Angeli Milano
- Mellwan,D. (2003), Bypassing empathy. A machiavellian theory of mind and sneaky power. In Repscholi,B.,Slaughter,V. (a cura di), *Individual Differences in Theory of Mind . Implications for Typical and Atypical Development Psychology*, 16,(3),281-300
- Mizzau M. (1984), *L'ironia. La contraddizione consentita*, Feltrinelli, Milano
- Moore, C.,Frye, D.,(1991), The acquisition and utilityof teorie of mind. In Frye, D., Moore, C.,(a cura di), *Children's Theories of Mind*.Erlbaum, Hillsdale
- Nilson, A., Juanita M., Whalen., Pexman P.M, (2013), Children's processing of emotion in ironic language, *Psychol*, 4:691 doi: 10.3389/fpsyg.2013.00691
- Orsini, A., Picone, L. (2006). *WISC – III. Contributo alla taratura italiana*, Giunti, O.S., Firenze
- Pexman, P.M., Ferretti, T.R., & Katz, A.N. (2000). Discourse factors that influence on-line reading of metaphor and irony. *Discourse Processes*, 29, 201–222.
- Pexman, P.M., & Glenwright, M. (2007). How do typically-developing children grasp the meaning of verbal irony? *Journal of Neurolinguistics*,20, 178–196.

- Pexman, P. M. (2008). It's fascinating research: The cognition of verbal irony. *Current Directions in Psychological Science*, 17, 286–290. of metaphor and irony. *Discourse Processes*, 29, 201–222.
- Pexman, P.M, Zdrzilova, L., Connachie D.,(2009), “*That Was Smooth, Mom*”: Children’s Production of Verbal and Gestural Irony, *Metaphor and Symbol*, 24, 237–248, doi: 0.1080/10926480903310286
- Perner J., Wimmer H.(1985), “John thinks that Mary thinks that...”attribution of second-order falsebeliefs by 5 to 10 year-old children *Journal of Experimental Child Psychology*, 5. 125
- Pexman P.M., Glenwright M.,Hala S., Kowbel L., Jungen S., (2006) Children’s Use of Trait Information in Understanding Verbal Irony, *Metaphorand Symbol*, 21, (1), 39-60 doi: 10.1207/s15327868ms2101_3
- Pexman P.M,(2008) It’s Faschinating Research the Cognition of Verbal Irony,*Current Directions in Psychological Science*,17,(4,)286-290. doi:10.1111/1.1467-8721.2008.00591.x
- Pexman, P. M., Zdrzilova ,L., McConnachie ,D., Deckard, K.D., Petrill, S.A., (2009), “That Was Smooth, Mom”: Children's Production of Verbal and Gestural Irony, *Metaphor and Symbol*, 24:4, 237-248, DOI: 10.1080/10926480903310286
- Pons F., Harris P., (2000) *Test of emotion comprehension: TEC*, University of Oxford
- Recchia, H. E., Howe, N., Ross, H. S., & Alexander, S. (2010). Children’s understanding and production of verbal irony in family conversations. *British Journal of Developmental Psychology*, 28, 255–274. doi: 10.1348/026151008X401903
- Searle, J.R. 1979 Metaphor. In A. Ortony (ed.), *Metaphor and thought*. Cambridge: CambridgeUniversity Press, 83-111
- Siegal, M. (1997), *Conversazione e sviluppo cognitivo*.Tr.it Raffaello Cortina, Milano 1999
- Smorti A.,(2014) *L’eccezione e la regola*, Seid editori, Firenze
- Sperber D. Wilson D., (1986), *Relevance: Comunication and cognition*, Blackwell,Oxford

- Sperber D. Wilson D., (1991), Irony and the use –mention distinction, in Davis S. *Pragmatics: A Reader*, Oxford University Press, Oxfords, 550-563
- Sperber, D. & Wilson, D. (2002) Pragmatics, modularity and mind-reading. *Mind & Language* 17. 3-23.
- Sullivan, K., Winner, E., & Hopfield, N. (1995). How children tell a lie from a joke: The role of second-order mental attributions. *British Journal of Developmental Psychology*, 13, 191–204.
- Valle, A. Massaro, D., Castelli, I, Marchetti, A., (2015), Theory of Mind Development in Adolescence and Early Adulthood: The Growing Complexity of Recursive Thinking Ability, *Europe's Journal of Psychology* 11(1), 112–124, doi:10.5964/ejop.v11i1.829
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes* Cambridge, Mass.: Harvard University Press
- Wang F., Zhu L., Shi K.,(2011) How do children coordinate information about mental states with social norms?, *Cognitive Development* 26,(1)72-81 doi: 10.1016/j.cogdev.2010.09.002
- Wellman H.M.,(1991), From desires to beliefs: Acquisition of a theory of mind.In Withen, A(a cura di) ,*Naural Theories of Mind. Evolution, Development and Simulation of Everyday Mindreading*. Basil Blackwell, Oxford
- Wellman H.M.,Cross, D.,Watson, J (2001), Mata-alisis of theory of mind development: the truth about false belief. *Child Development*, 72,(3), 655-684
- Wellman H.M., Liu D.,(2004), Scaling of Theory-of-Mind Tasks, *Child Development*, 75,(2),523-541
- Winner, E. (1988) *The Point of Words*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Winner, E., Brownell, H., Happé, F., Blum, A., & Pincus, D. (1998). Distinguishing lies from jokes: Theory of mind deficits and discourse interpretation in right hemisphere brain-damaged patients. *Brain and Language*, 62, 89–106.
- Winner, E., & Leekam, S. (1991). Distinguishing irony from deception: Understanding the speaker's second-order intention. *British Journal of*

Developmental Psychology, 9, 257–270.doi: 10.1111/j.2044-835X.1991.tb00875.x