

**Cognizione, linguaggio, emozioni:  
ricerche evolutive e interventi educativi.  
Il contributo di Marcello Cesa-Bianchi e della sua scuola**

**Cognition, language, emotions:  
Research in developmental psychology and education interventions.  
The contribution of Marcello Cesa-Bianchi and his school**

Ottavia Albanese\*, Eleonora Farina\*, Caterina Fiorilli°

\* Università degli Studi Milano Bicocca  
Piazza dell'Ateneo Nuovo, 1 - 20126, Milano  
e-mail: ottavia.albanese@unimib.it;  
e-mail:eleonora.farina1@unimib.it ; telefono:  
°Università LUMSA, Roma  
Borgo S. Angelo, 13,- 00193, Roma  
e-mail: fiorilli@lumsa.it

**Ricevuto:** 05.05.2020 - **Accettato:** 25.09.20

**Pubblicato:** 07.05.2021

**Riassunto**

Tra i lavori di Cesa-Bianchi nell'ambito della psicologia dello sviluppo e dell'educazione, sono di particolare interesse i suoi contributi sul tema dello sviluppo atipico, sul rapporto che intrattiene il divenire del pensiero con il linguaggio nella crescita del bambino e, infine, sulle sue ultime riflessioni e indicazioni in tema di formazione del docente e dell'educatore. Particolarmente sensibile all'approccio piagetiano e maturazionista, Cesa-Bianchi non ha mancato di accogliere nella sua riflessione teorica, quanto nella ricerca scientifica, le sollecitazioni che provenivano dalla cultura post-piagetiana sin dalla prima metà del XX secolo, spingendo la sua attenzione alle dimensioni bio-psico-sociali dello sviluppo umano. Il presente lavoro ripercorre alcuni temi cardine del contributo di Cesa-Bianchi e dei suoi stretti collaboratori evidenziandone le correlazioni con lo scenario scientifico nazionale e internazionale.

O. Albanese et al. / *Ricerche di Psicologia*, 2021, Vol. 44(1),  
ISSN 0391-6081, ISSN e 1972-5620, Doi: 10.3280/rip1-2021oa11620

**Parole chiave:** sviluppo, intelligenza, atipicità, linguaggio, pensiero, metacognizione.

### **Abstract**

Among the works of Cesa-Bianchi in the field of developmental and educational psychology, his contributions on the theme of atypical development, on the relationship between the development of thought and language in a child's growth and, finally, his latest reflections and indications on teacher and educator training are of particular interest. Mostly sensitive to the Piagetian and maturationalist approach, Cesa-Bianchi did not fail to welcome in his theoretical reflection, as much as in scientific research, the stimuli that came from post-Piagetian culture since the first half of the twentieth century, driving his attention to the bio-psycho-social dimensions of human development. This work traces some key themes of the contribution of Cesa-Bianchi and his close collaborators highlighting the correlations with the national and international scientific scenario.

**Keywords:** development, intelligence, atypical, language, thinking, metacognition.

### **Studiare lo sviluppo cognitivo tipico e atipico: il contributo di Cesa-Bianchi**

L'approccio piagetiano allo studio dello sviluppo dell'intelligenza ha influenzato molta ricerca e teoria occidentale del XX secolo. A partire dagli studi osservativi di Piaget (Piaget & Inhelder, 1941) la ricerca che ha seguito le sue orme ha indagato le regole generali che definiscono universalmente lo sviluppo dell'intelligenza. In particolare, si deve a Inhelder, sua allieva e stretta collaboratrice presso il laboratorio di Neuchâtel, il primo tentativo di verificare l'universalismo della teoria piagetiana con soggetti che manifestano ritardi nello sviluppo cognitivo (Inhelder, 1943). Il modello piagetiano considera lo sviluppo del bambino come unidimensionale, vale a dire che è identico a tutti i soggetti e che le differenze sono dovute alla velocità di acquisizione lungo uno stesso percorso evolutivo (Cesa-Bianchi e Barolo, 1980).

In particolare, la studiosa applicò le prove piagetiane del periodo operatorio a soggetti con sviluppo atipico allo scopo di validare la stadialità anche in presenza di patologie (come deficit cognitivi e ritardi mentali). I risultati sembravano avallare questa ipotesi lasciando ben sperare che, malgrado qualche rallentamento nell'acquisizione delle tappe, emergesse

lo stesso percorso. Molta ricerca successiva, soprattutto quella più critica all'impiego dei test psicometrici come mezzo privilegiato per misurare l'intelligenza, ha iniziato ad impiegare i compiti piagetiani in ambito clinico. A partire da questi studi si sviluppano, nel panorama europeo nonché in quello italiano, molte ricerche orientate a comprendere le tappe dello sviluppo intellettuale tipico e atipico come, ad esempio, nel caso di soggetti con deficit percettivi.

In Italia il contributo del gruppo di ricerca diretto da Cesa-Bianchi ha mantenuto un'attenzione critica su tale tema. Infatti, lo studio dell'intelligenza ha riguardato, come Cesa-Bianchi dimostra nei suoi studi, non solo le dimensioni psicometriche in grado di cogliere le differenze individuali (Cesa-Bianchi, 1952; Cesa-Bianchi e Perugia, 1952; Cesa-Bianchi, 1955; Cesa-Bianchi, Mallardi, Bregani, Chierici, Damascelli e Della Porta, 1972), compresa l'atipicità, ma anche la prospettiva evolutiva, cioè la dimensione lifespan dell'intelligenza (Cesa-Bianchi e Albanese, 2004). Egli, infatti, aveva sin da subito sollevato la questione della validità degli strumenti impiegati per misurare le abilità cognitive in età senile ma anche della necessità di mettere a punto procedure in grado di cogliere, soprattutto nelle condizioni di atipicità, aspetti più complessi di quelli che emergevano con i primi test cognitivi.

Nella ricerca di Cesa-Bianchi, in effetti, il ruolo dell'ambiente, che attenua e interviene sulle predisposizioni genetiche individuali, è molto forte. Ne sono testimonianza i suoi studi su soggetti, bambini e non, con deficit intellettivi e/o percettivi, in cui lo studioso ha sì indagato il ruolo della genetica ma ha sin da subito messo in evidenza una questione di ordine metodologico. La qualità della misurazione (cioè i tipi di test cognitivi da impiegare) e le strategie di analisi statistica (cioè le metodiche utili a far emergere le differenze individuali), hanno costituito nel lavoro di Cesa-Bianchi un punto cardine che di molto ha influenzato la ricerca italiana sui bambini con sviluppo tipico e atipico.

Negli studi diretti e condotti da Cesa-Bianchi emerge che le differenze tra bambini udenti e non udenti alle prove sperimentali di conservazione, seriazione, raggruppamento, etc., dipendano da numerose variabili. Ad esempio, il livello di profondità del deficit, la natura congenita o acquisita dello stesso, l'essere figli di genitori udenti o meno. Ciascuna di queste variabili, in interazione con le altre, può spiegare le numerose differenze presenti tra bambini udenti e non udenti nelle performance alle prove piagetiane. È quanto emerge dallo studio di Albanese, Belloro e Quagliarini pubblicato nel numero 4 del 1997 della rivista *Ricerche di Psicologia* che metteva in luce un tema assai caro al laboratorio diretto dal prof. Cesa-Bianchi e che egli stesso aveva stimolato e supportato nel lavoro condotto da Ottavia Albanese, tra le autrici del presente articolo, sua allieva presso

l'Istituto di Psicologia della facoltà di Medicina dell'Università degli Studi di Milano. L'obiettivo principale dello studio empirico era quello di confrontare alcune dimensioni dello sviluppo cognitivo di bambini udenti e non. L'ipotesi era di verificare, su specifici compiti piagetiani, la presenza di differenze cognitive tra i due gruppi di soggetti. Nel loro studio gli autori hanno considerato bambini che, secondo la classica distinzione stadiale piagetiana, appartengono al periodo operatorio, quindi tra i 9 e gli 11 anni. I soggetti non udenti erano figli di genitori udenti ed avevano ricevuto una educazione orale sin dai primi anni di vita. Ai soggetti furono somministrate le matrici di Raven allo scopo di valutare preliminarmente differenze significative nel quoziente intellettivo. Le matrici di Raven per bambini hanno il vantaggio di essere somministrate senza l'impiego del linguaggio, sia da parte di chi somministra il test che del soggetto rispondente. Si tratta, infatti, di un test di intelligenza definito *culture fair*, vale a dire che supera eventuali bias culturali che, in questo caso, potrebbe essere dato dalle differenze di partenza dei due gruppi di soggetti dovuto all'uso del linguaggio verbale. I risultati a cui giungono gli autori, in linea con molti studi che hanno seguito questo filone di ricerca, sia nazionali che internazionali, mostrano che i bambini udenti e non, sottoposti alle prove di conservazione, classificazione e seriazione ideate da Piaget, non presentano differenze significative su ciascuna prova. Mentre, le poche differenze che emergono sono piuttosto attribuibili a fattori *within group* piuttosto che *between*. Più opportunamente, quindi, è bene mettere in luce le differenze individuali, che emergono come *décalage*.

In sintesi, nello studio condotto da Albanese e colleghi si conferma la gerarchia con cui si manifestano i domini di competenza appartenenti ad uno stesso stadio ma emerge chiaramente anche il ruolo svolto dalle differenze individuali che caratterizzano maggiormente i soggetti rispetto all'essere udenti e non.

Al centro della spiegazione è il ruolo che ha la qualità dell'esperienza che ciascun bambino può realizzare alla luce delle suddette variabili.

La ricerca proveniente dal laboratorio dell'Università di Milano stava confermando quanto emergeva, nello stesso periodo, dalla ricerca internazionale (per una rassegna vedi de Ribaupierre e Lecerf, 2017) sulla estrema variabilità intra-individuale, oltre che inter-individuale nello sviluppo umano. I risultati mettevano in guardia sull'uso dei compiti piagetiani in presenza di atipicità. In altre parole, le prove piagetiane non risultavano sufficientemente sensibili alle differenze "genetiche", come ad esempio nel caso di ritardo mentale.

In tempi più recenti, gli studi interessati allo sviluppo della teoria della mente sembrano andare proprio in questa direzione, evidenziando come non sia la condizione di sordità in sé ad inficiare il ragionamento sui pro-

cessi mentali, quanto più un ritardo nell'accesso a forme comunicative (orali o segnate), più facilmente riscontrabile in figli di genitori udenti. Le competenze di teoria della mente dei bambini sordi con accesso linguistico, del tutto paragonabili a quelle di bambini udenti, permetterebbero dunque di escludere un deficit di meta-rappresentazione legato alla sordità (Marchetti, Liverta-Sempio e Lecciso, 2006; Schick, de Villiers, de Villiers e Hoffmeister, 2007).

Più recentemente, il lavoro di Cesa-Bianchi (Cesa-Bianchi, 1982) sullo sviluppo cognitivo non ha mancato di contribuire al dibattito sulle importanti interazioni che la cognizione intrattiene con l'emozione. Critico verso la decennale tendenza a considerare pensiero e sentimento come ambiti non comunicanti tra loro, Cesa-Bianchi ha invece esaltato i risultati provenienti dalle neuroscienze che hanno evidenziato l'unitarietà dello sviluppo umano, nonché la reciproca influenza tra processi cognitivi ed emotivi e fra natura e cultura. La mente e il cervello nascono insieme senza mai separarsi, testimoni entrambi della biografia di un individuo. L'intersoggettività e, più estesamente, la dimensione socio-relazionale e culturale che interviene nella crescita di un individuo dall'infanzia alla vecchiaia diventano variabili di studio imprescindibili nella ricerca cognitiva (Cristini, Chiraldi e Cesa-Bianchi, 2009).

### **Pensiero e linguaggio: il bambino pensa e parla**

Il tema dello sviluppo cognitivo nei bambini ha da sempre investito anche un altro fronte, quello del linguaggio e della comunicazione. La psicologia, rispetto a questo tema, è passata da un iniziale interesse volto allo sviluppo di teorie generali sulla natura del linguaggio, la sua struttura e le sue origini, all'attenzione verso i processi di acquisizione della lingua da parte del bambino in interazione con l'adulto. Se Chomsky si era focalizzato sulla struttura sintattica, Parisi aveva posto l'accento sulla semantica, finalmente con Bruner si è cominciato a parlare del ruolo fondamentale delle routines comunicative tra bambino e adulto, il cosiddetto LASS (Language Acquisition Support System). Il focus si sposta dunque dall'individualità del bambino alla relazione con l'adulto e al ruolo di quest'ultimo nell'utilizzare strategie per agevolare l'acquisizione del linguaggio. Questo focus ha poi aperto la strada all'indagine e implementazione di interventi non solo con bambini con sviluppo tipico, ma anche in casi di difficoltà. Il lavoro del gruppo di ricerca di Cesa Bianchi, in collaborazione con le Unità Sanitarie e il Comune di Milano è andato proprio in questa direzione, occupandosi, tra l'altro, dell'educazione linguistica dei bambini non udenti.

Le posizioni degli studiosi appartenenti alle generazioni passate, in particolare negli anni 60-70 del secolo scorso, si assestavano su due principali fronti: far acquisire la lingua dei segni, e favorire così l'acquisizione di un linguaggio e di una comunicazione utile allo sviluppo completo del bambino; oppure, introdurre l'impianto cocleare che avrebbe messo nella condizione di interagire con il mondo uditivo nella forma più vicina a quella di un bambino udente. A livello internazionale tra i primi studi condotti in questo ambito sono senz'altro da segnalare quelli di Grove, Sullivan e Rodda (1979) i quali avevano rilevato nelle loro indagini che le forme linguistiche basate sul manual signing erano in grado di influenzare positivamente lo sviluppo cognitivo e linguistico dei bambini non udenti. In questa stessa direzione, e con risultati importanti per la ricerca nazionale e internazionale, sono da ricordare gli studi condotti dal gruppo di ricerca di Virginia Volterra presso il CNR di Roma.

Anche il gruppo di lavoro di Cesa-Bianchi si è inserito in tale dibattito, fornendo interessanti contributi per la comprensione dello sviluppo linguistico in bambini udenti e non udenti. Dalle prime ricerche in cui è emerso come errore ricorrente nella strutturazione della frase dei bambini non udenti l'omissione del predicato, è nata l'ipotesi che il deficit riscontrato non fosse tanto ascrivibile ad incapacità a livello semantico o sintattico, quanto più ad un problema dell'uso del linguaggio. In modo più specifico, dalle rilevazioni di atti linguistici durante l'interazione verbale tra adulto e bambino sordo, è stato infatti rilevato come spesso gli adulti non si pongano come validi interlocutori, in quanto accettano qualsiasi produzione verbale (in linea con gli studi di Caselli, Maragna, Pagliari Rampelli e Volterra, 1996). Le interazioni in cui l'adulto si sostituisce o accetta acriticamente le produzioni linguistiche del bambino sordo, non sono interazioni efficaci. Una buona comunicazione, al contrario, rispetta i turni e consente modi e spazi perché ognuno esprima le proprie intenzioni comunicative.

Sulla base di tali presupposti il gruppo di lavoro di Cesa-Bianchi, in particolare Albanese e collaboratori, ha proposto a diverse scuole del territorio milanese un percorso di educazione linguistica strutturato, basato sull'utilizzo di un software ludico, SEMELE (semantica elementare) che stimola la corretta produzione di una frase. Accanto alle considerazioni sull'utilizzo di un software come strumento di apprendimento che, oltre a mantenere alti i livelli di coinvolgimento e motivazione, fornisce una situazione standardizzata e un contesto visibile su cui operare, ciò che risulta interessante sono le riflessioni su come tale utilizzo vada necessariamente adattato al contesto e agli obiettivi educativi. La ricerca sull'efficacia, infatti, non si è limitata alla rilevazione dei livelli di correttezza degli enunciati prodotti, ma si è focalizzata anche sulla rilevazione degli atti linguistici nell'interazione adulto-bambino che lavorano insieme per il rag-

giungimento di uno scopo comune durante le sessioni di utilizzo del software. Non basta utilizzare un software che promuove la correttezza semantica e sintattica, è necessario individuare le modalità conversazionali intercorrenti fra adulto e bambino (con o senza difficoltà linguistiche) ed evidenziarne punti di forza e criticità per ottenere una reale efficacia nella costruzione di situazioni di apprendimento linguistico (Albanese, 2002).

Tale visione, riprendendo l'ottica vygotskiana che appartiene anche a Cesa-Bianchi (1980), supera un limite implicito dell'approccio piagetiano che non pone l'accento alla variabile mediazione giocata nel rapporto tra bambino e adulto educatore. Lo scambio verbale è un veicolo fondamentale della relazione pedagogica (Rondal, 1989) e risulta cruciale la sua strutturazione nel rispetto delle tappe evolutive del bambino e degli aspetti del linguaggio naturale. Si apre quindi il tema dell'importanza che riveste la formazione dell'adulto, come mediatore e promotore di costruzione di conoscenza.

Ne ha parlato diffusamente Cesa-Bianchi quando ha affrontato il tema delle sfide che la formazione degli insegnanti deve raccogliere alla luce dei più importanti risultati in tema di sviluppo atipico e inclusione scolastica. L'ambiente, inteso come setting di apprendimento stimolante e adattato alle necessità del bambino, nonché come relazione tra educatore e bambino, rappresenta il luogo dello sviluppo. In questo luogo maturazione e apprendimento si influenzano nel divenire motore dello sviluppo. La prospettiva metacognitiva nella formazione degli insegnanti diventa, a partire dagli anni Novanta del secolo scorso una visione molto diffusa nel panorama della psicologia dell'educazione italiana (Albanese, Doudin, & Martin, 2003).

Un tema, questo, che ha caratterizzato molta della ricerca non solo meramente educativa ma anche di valutazione e riabilitazione di soggetti con ritardi mentali. Lo sviluppo dell'intelligenza non è ad opera solo della maturazione, come in effetti lo stesso Piaget aveva teorizzato, ma vede nel rapporto con l'esperienza la sua chiave di volta. Andando oltre la prospettiva piagetiana, tuttavia, Vygotsky prima e la psicologia cognitiva di Bruner, fino all'approccio metacognitivo di Flavell, hanno individuato nella relazione una componente principe del rapporto con l'esterno. L'adulto, l'altro, si pone come mediatore tra ciò che un soggetto può manifestare e raggiungere da solo, e ciò che può raggiungere attraverso l'interazione costruttiva con l'altro (Cesa-Bianchi e Bregani, 1974; Cesa-Bianchi, 1972).

La riflessione sul ruolo del mediatore apre infine una riflessione più ampia sul tipo di educazione e formazione che viene veicolata nei sistemi educativi formali, nelle scuole, orientate prevalentemente ad una visione di tipo logico-proposizionale, che lascia in secondo piano una dimensione fondamentale per lo sviluppo, che si riferisce al sistema analogico. Questa

riflessione è stata tradotta da Cesa Bianchi in un interesse per le potenzialità della cosiddetta “cultura del cervello destro”, che non è soltanto propeutica al pensiero formale, logico-sequenziale, ma ne rappresenta anche, e forse soprattutto, un arricchimento ed una potenzialità importante soprattutto nei casi di difficoltà a livello linguistico e cognitivo.

### **Creatività e arteterapia: l'utilizzo del linguaggio analogico nello sviluppo**

Il bambino ha un naturale potenziale per sviluppare non solo l'espressione verbale, ma anche quella grafica, musicale, cinestesica. Infatti, fin dalle prime fasi di vita, è in grado di cogliere elementi sensoriali e produrre configurazioni percettive della realtà che, successivamente, assumono diverse forme, tra cui quella dello scarabocchio. Esso si lega a due linee di sviluppo, da un lato quella del discorso logico-proposizionale e consequenziale, che prepara all'espressione linguistica scritta e orale, dall'altra quella dell'espressività artistica, che favorisce il pensiero circolare e legato al canale analogico.

Il linguaggio artistico ha potenzialità che non rientrano solo nell'ampliamento delle possibilità comunicative, ma appartengono e concorrono allo sviluppo cognitivo ed emotivo dell'individuo. Merita dunque un accenno l'interesse che Cesa-Bianchi ha dedicato alla valorizzazione delle tecniche espressive come veicolo del pensiero creativo, fondamentale da coltivare per lo sviluppo ed il benessere in tutto il ciclo di vita (Cesa-Bianchi e Antonietti, 2003, Cesa-Bianchi, Cesa-Bianchi e Cristini, 2001). Questa parte della sua attività di studio e ricerca si è anche concretizzata in una collaborazione con la Casa Artisti del borgo medievale di Tenno, presso la quale dal 1992 si sono tenuti corsi residenziali di aggiornamento in artiterapie e utilizzo delle tecniche espressive per operatori della relazione d'aiuto e insegnanti, nella convinzione che l'utilizzo del linguaggio artistico sia un canale centrale per far emergere le risorse di ogni individuo, con sviluppo tipico o atipico e in ogni fase della sua vita (Cesa-Bianchi, Albanese e Bregani, 2008).

### **Riferimenti bibliografici**

- Albanese, O. (2002). Dalle strutture della frase agli atti linguistici. Esperienze di educazione linguistica al computer. *Ricerche di Psicologia*, 25(1), 189-237.
- Albanese, O., Belloro, A., & Quagliarini, D. (1997). Lo sviluppo cognitivo in soggetti sordi e udenti: la variabilità individuale. *Ricerche di Psicologia*, 21(4), 7-32.



- Albanese, O., Doudin, P. A., & Martin, D. (Eds.). (2003). *Metacognizione ed educazione: processi, apprendimenti, strumenti* (Vol. 10). Milano: FrancoAngeli.
- Caselli, M.C., Maragna, S., Pagliari Rampelli L., & Volterra, V. (1996). *Linguaggio e sordità*. Firenze: La Nuova Italia.
- Cesa-Bianchi, M., Albanese O., & Bregani P. (2008). Psicologia e arteterapia, in: O. Albanese, M. Peserico Manuela (a cura di), *Educare alle emozioni con le Artiterapie o le tecniche espressive*. Azzano San Paolo: Edizioni Junior, 121-126.
- Cesa-Bianchi, G., Cesa-Bianchi, M., & Cristini, C. (2001). Creative years. *Atti del Convegno Internazionale Psicologia delle Arti, oggi, Cassino, s.i.e.*, 11-14.
- Cesa-Bianchi, M. (1952). I tests mentali. Il loro significato. le loro applicazioni. *La Settimana Medica*, 40, 425-431.
- Cesa-Bianchi, M. (1955). Schema di ricerca sulle anomalie intellettive e caratterologiche della popolazione scolastica milanese. *Rivista Italiana di Medicina e Igiene della Scuola*, 1, 281-286.
- Cesa-Bianchi, M. (1972). Gli attuali orientamenti della Psicologia dell'educazione, in: Nuove metodologie per il nuovo ruolo dell'insegnante: esperienze e proposte per le scuole del futuro ( 2-25). *Atti II Symposium di cibernetica e pedagogia*, Repubblica di San Marino, Istituto di Cibernetica.
- Cesa-Bianchi, M. (1973). Scuola normale o scuola speciale per i portatori di limitazioni fisiche o psichiche?. *La Ca' Grandia*, 4, 8-9.
- Cesa-Bianchi, M. (1980). Nuove prospettive nello studio del comportamento infantile. *Età evolutive*, 655-657.
- Cesa-Bianchi, M. (1980). Sviluppo intellettuale e stimolazione nella prima infanzia. *Età evolutive*. 868-869.
- Cesa-Bianchi, M. (1982). Biologia e psicologia nello studio dello sviluppo infantile. *Il mio bambino*, 71, 6-7.
- Cesa-Bianchi, M. (1986). Introduzione. In: Comune di Milano. Assessorato sanità. Università degli Studi di Milano. Istituto di Psicologia della Facoltà Medica (Eds.), *Il bambino pensa e parla. Ricerche-intervento per la prevenzione dei disturbi del pensiero e del linguaggio nel bambino dai 3 ai 6 anni di età*. Milano: IAGRAF, VII-VIII.
- Cesa-Bianchi, M., & Antonietti A. (2003). *Creatività nella vita e nella scuola*, Milano: Mondadori Università.
- Cesa-Bianchi, M., & Barolo, E. (1980). Ricordo di Jean Piaget. Ha esplorato le origini dell'intelligenza. *Linea Medico*, 23-27.
- Cesa-Bianchi, M., & Bregani, P. (1974). *Problemi di psicologia scolastica*. Brescia: La Scuola.
- Cesa-Bianchi, M., & Perugia, A. (1952). *Metodi statistici in psicologia*. Firenze: Editrice Universitaria.

- Cesa-Bianchi, M., Mallardi, A., Bregani, P., Chierici, G., Damascelli, A. R., & Della Porta, V. (1972). Intellectual development and stimulation in early childhood: an investigation of the irreversibility of the learning process. In: F.J., Monks, W.W., Hartup, & J. De Wit J. (Eds.), *Determinants of behavioral development* ( 387-394). New York: Academic Press.
- Cesa-Bianchi, M., & Albanese, O. (Eds.) (2004). *Crescere e invecchiare: La prospettiva del ciclo di vita*. Milano: UNICOPLI.
- De Ribaupierre, A., & Lecerf, T. (2017). Intelligence and cognitive development: Three sides of the same coin. *Journal of Intelligence*, 5(2), 14.
- Fiorilli, C., Albanese, O., Gabola, P., & Pepe, A. (2017). Teachers' emotional competence and social support: Assessing the mediating role of teacher burnout. *Scandinavian journal of educational research*, 61(2), 127-138.
- Grove, C., O'Sullivan, F. D., & Rodda, M. (1979). Communication and language in severely deaf adolescents. *British Journal of Psychology*, 70(4), 531-540.
- Inhelder, B. (1943). *Le diagnostic du raisonnement chez les débiles mentaux*. Editions Delachaux et Niestlé.
- Marchetti, A., Liverta-Sempio, O., & Lecciso, F. (2006). The silent understanding of the mind. In A. Antonietti, O. Liverta-Sempio & A. Marchetti (Eds), *Theory of Mind and language in developmental contexts*. Boston, MA: Springer.
- Piaget, J., & Inhelder, B. (1941). *Le développement des quantités physiques chez l'enfant: conservation et atomisme*. Editions Delachaux et Niestlé.
- Rondal, J. A., & Pinto, M. A. (1989). *L'interazione adulto-bambino e la costruzione del linguaggio*. Armando.
- Schick, B., De Villiers, P., De Villiers, J., & Hoffmeister, R. (2007). Language and theory of mind: A study of deaf children. *Child Development*, 78-376.