

L'italiano degli italiani e l'educazione all'uso della lingua italiana nella scuola primaria

Aldo Borsese

Università di Genova; educ@chimica.unige.it

Sommario

Nel presente articolo si sottolinea l'impoverimento dell'italiano degli italiani e si rileva la necessità e l'urgenza che tutti gli insegnanti dispongano di una adeguata formazione in ambito linguistico. Si propone, infine, una metodologia didattica funzionale ad avviare gli allievi a un uso consapevole dell'italiano.

Parole chiave

Educazione linguistica, italiano, formazione degli insegnanti, metodologia didattica.

1. Premessa

Già in precedenti contributi si è parlato dello scadimento della conoscenza e dell'uso dell'italiano dei nostri giovani, della loro povertà lessicale e delle ripercussioni che tale impoverimento ha sulla loro capacità di comprensione. Questo processo è in atto oramai da molti anni e non accenna a fermarsi. Ciò vuol dire che oggi si è esteso a una porzione consistente della popolazione adulta del nostro Paese e coinvolge numerose persone autorevoli e non pochi insegnanti, che dovrebbero invece rappresentare un esempio; i mezzi di informazione di massa e i social, dal canto loro, contribuiscono ad alimentarlo.

Tutta la ricchezza che l'italiano possiede, i tempi e i modi verbali, la varietà sintattico-grammaticale vengono sistematicamente ignorati; il presente indicativo sostituisce quasi sempre quello congiuntivo, l'accordo tra il soggetto e il verbo non esiste quasi più e la deficienza di espressione è impressionante. Inoltre, l'eccessiva semplificazione cancella le sfumature concettuali, rendendo i processi cognitivi più grezzi e rischiando di compromettere le capacità intellettuali, sia quella attiva di argomentazione, sia quella passiva di ascolto e comprensione.

La buona conoscenza della lingua italiana dovrebbe essere richiesta in ogni tipo di impiego, ma nei fatti questo non succede. Nelle prove di accesso alle varie categorie professionali, comprese quelle relative alla comunicazione, non è prevista alcuna valutazione delle competenze linguistiche. Conseguentemente, il contagio da impoverimento linguistico continua a estendersi sempre più e la sensibilità agli errori è sempre più minoritaria.

Tutto ciò accade nonostante la centralità e l'incidenza della lingua di scolarizzazione e della sua padronanza, orale e scritta, nei processi di insegnamento di tutte le discipline vengano ribadite ripetutamente in vari documenti del Consiglio d'Europa, e nonostante la consapevolezza della trasversalità dell'educazione linguistica — il fatto cioè che tale educazione non si esaurisce nell'ora d'italiano, ma investe tutte le materie di studio — emerga con tutta evidenza nei programmi scolastici italiani, a partire da quello del 1979 per la scuola media fino ad arrivare alle indicazioni nazionali del 2012. Tutto ciò accade nonostante da quasi cinquant'anni il GISCEL¹ si batte per una corretta educazione linguistica di tutti gli insegnanti, e nonostante i suoi componenti abbiano fornito e continuino a fornire contributi significativi atti a sostenerla, a partire dalle *Dieci tesi per un'educazione linguistica democratica* del 1975 (De Mauro, 1977; Altieri Biagi, 1994; Coppola, 2019).

2. Gli insegnanti

In questi ultimi anni gli insegnanti sono stati ripetutamente sollecitati a impegnarsi maggiormente sul versante degli aspetti linguistici della comunicazione nelle loro classi. Si è sottolineato che, poiché essi rappresentano un riferimento per i propri allievi dal punto di vista linguistico, le modalità linguistiche che utilizzano costituiscono uno dei fattori più importanti per la comprensione dei concetti e delle informazioni che introducono, e che migliorare le capacità linguistiche degli allievi rappresenta, quindi, uno degli obiettivi più importanti del loro compito educativo (Casadei e Basile, 2019).

Effettivamente, il ruolo degli insegnanti è decisivo per l'educazione linguistica degli allievi. Stiamo parlando, qui, di tutti gli insegnanti, non solo di quelli che insegnano italiano, perché in tutte le materie vi sono situazioni che debbono essere gestite linguisticamente: l'ascolto, la lettura, la comprensione dei testi, le

¹ Gruppo di intervento e di studio nel campo dell'educazione linguistica, nato nel 1973 all'interno della SLI (Società di Linguistica Italiana).

risposte orali o scritte alle domande, l'esposizione di relazioni, la partecipazione a discussioni, ecc. Purtroppo, però, nella loro formazione iniziale, gli insegnanti di scuola secondaria non hanno avuto alcun insegnamento specificamente linguistico, e gli insegnanti della scuola dell'infanzia e primaria hanno avuto in genere solo insegnamenti di linguistica generale. Né gli uni né gli altri, dunque, sono mai stati addestrati a riconoscere tutto quello che occorrerebbe fare per insegnare a usare bene la nostra lingua. È evidente, quindi, che per poter portare avanti a scuola un'educazione linguistica gestita consapevolmente sarebbe indispensabile prevedere un corso di aggiornamento per tutti gli insegnanti in servizio; naturalmente, occorrerebbe anche che nella formazione iniziale dei futuri insegnanti la componente linguistica fosse resa obbligatoria per tutti, non solo per quelli di italiano, e che i contenuti previsti fossero funzionali rispetto al compito educativo che debbono compiere (Lavinio, 2002).

Fino a ora, però, nella loro formazione iniziale ciò non è avvenuto e non risulta che sia stata allestita istituzionalmente una formazione in servizio sull'educazione linguistica rivolta a tutti gli insegnanti in attività.

Nella speranza che ciò avvenga al più presto, è sicuramente utile che gli insegnanti possano fruire di esemplificazioni di pratiche didattiche sperimentate, attente in maniera specifica agli aspetti linguistici della comunicazione. A tale scopo, in questo articolo si presenta una metodologia di lavoro particolarmente funzionale per l'educazione all'uso della lingua italiana e che potrebbe, indipendentemente dalla disciplina che si insegna, dare un fattivo contributo all'educazione linguistica degli allievi.

Poiché oggi nella formazione dei docenti di discipline non linguistiche non sono previsti insegnamenti concernenti l'educazione linguistica, per assicurare l'efficacia di questa metodologia didattica e una sistematica attenzione ai prodotti linguistici degli studenti è auspicabile che essa venga utilizzata in un contesto di *co-teaching*, in modo che uno dei due insegnanti sia di italiano.

3. La proposta di lavoro

La metodologia che si presenta prevede che gli allievi siano sistematicamente coinvolti in compiti che richiedono l'utilizzo della forma scritta. Scrivere è fondamentale per migliorare le proprie competenze linguistiche: consente, infatti, di separare mittente e destinatario, di pianificare maggiormente il discorso, di ritornare su quanto scritto per eventualmente modificarlo, e contribuisce inoltre alla familiarizzazione lessicale (Olivaux, 2015).

Scrivere, inoltre, favorisce la capacità di esprimere idee e concetti e aiuta l'apprendimento e la comprensione.

Viene altresì valorizzato l'approccio sperimentale alla risoluzione di problemi, prevedendo una sequenza di operazioni in cui l'allievo non sia un esecutore che mette in pratica operazioni suggerite da una «ricetta», ma un individuo che riflette sul modo di condurre l'esperimento, lo realizza, raccoglie i dati, analizza i

risultati e li comunica. È un modo di lavorare che consente di accrescere le abilità logico-linguistiche degli allievi e le loro capacità di valutare ciò che conoscono e di rapportarsi con gli altri (Lumbelli, 1996; Cavallini, 1989). Tutto ciò può avvenire solo attraverso una sollecitazione sistematica a esprimere il proprio punto di vista, a confrontarlo con i compagni e a sottoporre a verifica le proprie affermazioni.

Le abilità sollecitate da questa sequenza di fasi, peraltro, non sono esclusivo patrimonio di un'attività sperimentale in senso stretto. Qualsiasi attività didattica può prendere avvio da una domanda o da un problema su cui gli alunni abbiano i requisiti necessari per fare ipotesi ragionevoli (Piemontese, 1996; Borsese, 2005).

La sequenza operativa proposta lungo l'intero percorso è la seguente.

1. Focalizzazione dello specifico tema che si intende affrontare attraverso la descrizione o la presentazione di un'esperienza (questo vale in particolare per le scienze sperimentali) o con un breve testo scritto (questo approccio vale per tutte le discipline).
2. Lavoro scritto individuale in cui ogni alunno deve esprimere il suo punto di vista in relazione al tema preso in esame. Il lavoro viene svolto su una scheda su cui deve comparire in maniera esplicita il compito che si vuole venga eseguito. La consegna, in generale, consiste in una o più domande specifiche, a risposta aperta.
3. Lavoro scritto di gruppo (su un'altra scheda appositamente predisposta) in cui gli alunni, divisi in piccoli gruppi, confrontano le risposte individuali fornite e tentano di giungere a una formulazione unica condivisa. Naturalmente, se permangono punti di vista differenti, questi debbono comparire nell'elaborato di gruppo.
4. Presentazione delle conclusioni di ciascun gruppo da parte di un rappresentante e discussione generale; in questa fase l'insegnante cerca di costruire una sintesi dei risultati emersi.
5. Considerazioni dell'insegnante sul tema trattato, in cui i risultati della discussione precedente vengono eventualmente integrati con ulteriori informazioni e suggerimenti.

Questa sequenza di lavoro viene ripetuta più volte: dapprima nella fase in cui viene richiesto di formulare ipotesi, successivamente in quella in cui si domanda di ideare e progettare un'esperienza per verificarla, e, infine, nella messa a punto della relazione conclusiva che segue la realizzazione dell'esperienza in laboratorio o in classe.

Le attività possono essere pianificate e realizzate in modo flessibile: potrebbero, ad esempio, susseguirsi due o più schede individuali seguite da un lavoro di gruppo oppure, viceversa, essere proposte schede di gruppo senza un precedente lavoro individuale, a seconda delle esigenze.

Sono inoltre previsti momenti di riflessione metacognitiva con gli alunni, in modo da permettere loro di raggiungere gradualmente una maggior consapevolezza sul proprio processo di apprendimento (Marton, Dall'Alba e Beaty, 1993; Matthews, 1993).

Come si può constatare, gli allievi sono coinvolti in prima persona in esercitazioni scritte, in rivisitazioni del loro elaborato scritto personale, nella scrittura dell'elaborato del proprio gruppo di lavoro e in quella della versione finale dell'elaborato con tutta la classe. Vengono sollecitati costantemente a esprimere il proprio punto di vista, a confrontarlo con i compagni e a verificare le proprie affermazioni. Questo modo di lavorare accresce le abilità logico-linguistiche e la capacità di valutare ciò che si conosce e di rapportarsi con gli altri e, contemporaneamente, privilegia gli aspetti riflessivi e metacognitivi.

Dal momento che la sequenza operativa ora descritta si ripete molte volte nel percorso didattico, si potrà constatare come l'esercizio di scrittura sia sistematico e favorisca anche la crescita della sensibilità verso gli aspetti grammaticali dell'italiano.

L'insegnante ha accesso ai ragionamenti di ciascuno dei suoi allievi in modo più capillare rispetto a quanto abbia modo di fare quando interroga un singolo alunno, perché l'intera classe lavora contemporaneamente sullo stesso tema e gli elaborati degli alunni potranno essere esaminati dall'insegnante più avanti, senza che sia necessario sottrarre spazio al tempo scuola.

L'esercitazione scritta presenta numerosi vantaggi rispetto a quella orale: lascia sugli elaborati una traccia degli interventi e rende possibile ricostruire, durante la revisione, il processo di pensiero dell'alunno.

4. Un percorso realizzato nella scuola primaria

Qui di seguito si presenta in maniera dettagliata la sequenza operativa relativa a una parte del percorso didattico, riguardante il fenomeno della dissoluzione di un sale nell'acqua.

Nell'esperienza realizzata l'insegnante di scienze è stato affiancato dall'insegnante di italiano. La classe coinvolta è una quarta di scuola primaria e il tratto proposto riguarda la presentazione del fenomeno, l'interpretazione dello stesso da parte degli alunni e, dopo l'introduzione della parola che lo esprime da parte dell'insegnante, la formulazione della definizione di questa parola per opera degli alunni. Prima di presentare il fenomeno, per far prendere confidenza agli alunni con il metodo di lavoro e introdurre il concetto di definizione si è deciso di applicare la metodologia in un breve tratto di lavoro in classe, in cui il compito assegnato agli alunni riguarda parole i cui significati sono sicuramente già loro noti.

La sequenza sperimentata inizia con l'arrivo in classe dell'insegnante di scienze e dell'insegnante di italiano, i quali informano gli alunni che verrà svolta un'attività che richiede la presenza di entrambi. Essi aggiungono che l'attività inizierà con un lavoro scritto individuale; consegnano, quindi, a ciascun alunno un foglio in cui viene richiesto di completare le seguenti frasi: «il cane è un...», «il gatto è un...», «il leone è un...», «lo scolaro è un...», «il calciatore è un...», «la mamma è una...».

Gli alunni iniziano l'esercitazione e gli insegnanti si muovono tra i banchi per rispondere a eventuali domande, dubbi o altre richieste (nel prosieguo, ciò si

ripeterà tutte le volte che gli alunni saranno impegnati in esercitazioni individuali o di gruppo). Al termine dell'esercitazione, gli alunni vengono divisi in piccoli gruppi e viene chiesto loro di confrontare le risposte individuali fornite nel lavoro precedente e di giungere a un'unica risposta condivisa dal gruppo. Successivamente, si passa a una fase in cui è coinvolta tutta la classe, e un componente di uno dei gruppi viene invitato a scrivere alla lavagna le risposte concordate con il suo gruppo; un esponente di ciascuno degli altri gruppi è poi invitato a intervenire per verificare se le conclusioni del suo gruppo coincidono con quelle scritte alla lavagna oppure no. Eventuali differenze emerse vengono discusse e, se accettate, le variazioni vengono introdotte nelle risposte scritte sulla lavagna. In questa fase gli insegnanti coordinano la discussione e guidano le conclusioni. Tale ruolo verrà svolto in tutto il tratto di percorso in questa fase.

Durante la discussione di solito emerge, tra l'altro, che le risposte relative alle prime tre frasi — «il cane è un animale», «il gatto è un animale», «il leone è un animale» — non consentono di distinguere i tre animali, e che è necessario integrare le frasi in modo che indichino le peculiarità che differenziano ciascun animale. Le frasi alla fine della discussione sono state pertanto riformulate, e i risultati sono: «il cane è un animale che abbaia», «il gatto è un animale che miagola», «il leone è un animale che ruggisce».

In relazione alle altre frasi, le risposte finali condivise sono: «lo scolaro è un bambino che va a scuola», «il calciatore è un uomo che gioca al pallone», «la mamma è una donna che ha dei figli».

A questo punto l'insegnante di italiano rileva che le frasi così completate sono le *definizioni* delle parole cane, gatto, leone, scolaro, calciatore, mamma. Le definizioni, afferma, sono brevi frasi che esprimono il significato delle parole. Egli sottolinea, inoltre, che le frasi che sono state scritte hanno la stessa forma: in esse, infatti, compare per prima la parola di cui si vuole esprimere il significato, cioè che si vuole definire, poi la categoria cui appartiene e, infine, ciò che permette di distinguerla dalle altre parole, ciò che la caratterizza. Ad esempio, spiega l'insegnante, se prendiamo la definizione di «cane» per prima compare la parola «cane», poi la categoria a cui appartiene, «animale», e infine la caratteristica, ciò che consente di riconoscerla: il fatto che il cane «abbaia».

L'insegnante ricorda poi agli alunni di applicare questo criterio — «prima la parola da definire, poi la categoria a cui appartiene e infine la caratteristica» — tutte le volte che verrà loro chiesto di scrivere la definizione di qualcosa.

Terminata questa parte iniziale del percorso, l'insegnante di scienze invita gli alunni attorno alla cattedra e chiede la loro attenzione. Mostra un certo numero di barattolini uguali e informa che contengono tutti sale da cucina nella stessa quantità (5 grammi), aggiungendo che, però, alcuni hanno granellini piccoli e altri granellini un po' più grandi. Fa poi notare che sulla cattedra sono anche presenti alcuni bicchieri uguali contenenti la stessa quantità di acqua e alcuni cucchiaini uguali. In seguito, dice agli alunni che prenderà un barattolino contenente sale con granellini piccoli e lo scioglierà nell'acqua. Mostra loro un cronometro e li informa che sarà necessario misurare il tempo occorrente per sciogliere il sale completa-

mente; porge il cronometro a un alunno e lo informa che dovrà farlo partire nel momento in cui lei comincerà ad agitare il cucchiaino e dovrà fermarlo quando il sale sarà scomparso dal fondo del bicchiere. Inizia l'esperienza: l'insegnante comincia ad agitare lentamente il cucchiaino e continua a farlo lentamente finché il sale non si è sciolto del tutto; nel frattempo l'alunno misura il tempo trascorso con il cronometro. Si apprende così il tempo impiegato per la dissoluzione del sale.

Gli alunni vengono successivamente coinvolti in una esercitazione individuale, in cui viene chiesto loro di rispondere per iscritto sul proprio quaderno alla seguente domanda: «Come avete potuto osservare, per sciogliere il sale nell'acqua lo abbiamo messo nel bicchiere e abbiamo agitato con il cucchiaino per un po' di tempo. Secondo voi, per fare prima, per farlo sciogliere più rapidamente, cosa potevamo fare?». Al termine di questa esercitazione, gli alunni vengono divisi in piccoli gruppi e vengono invitati a confrontare le loro risposte per giungere a una risposta condivisa. Successivamente, l'intera classe discute le risposte di ciascuno dei gruppi. Si conclude che per sciogliere in minor tempo il sale occorre agitare più velocemente il cucchiaino o scaldare l'acqua.

(È doveroso ricordare che nelle discussioni e nella messa a punto della risposta finale condivisa dalla classe è sempre presente l'insegnante di lettere, che coordina, suggerisce, corregge, interviene sistematicamente sugli aspetti linguistici).

L'insegnante di scienze propone allora di verificare questo sperimentalmente. Vengono sorteggiati quattro alunni, due per agitare il sale nell'acqua e due per misurare il tempo. Occorrerà anche un fornellino per scaldare l'acqua in uno dei due bicchieri. A questo proposito, l'insegnante informa gli studenti che si tratta di bicchieri speciali, resistenti al calore. Le esperienze confermano che il tempo di dissoluzione del sale è minore in entrambi i casi rispetto a quello che era stato necessario nell'esperienza iniziale. Si procede con un'altra esercitazione individuale in cui viene posta la seguente domanda: «Ricordate che sulla cattedra ci sono anche barattolini contenenti la stessa quantità di sale ma con granelli più grandi. Secondo voi, facendo la stessa esperienza con questo sale con granelli più grandi, mescolando con la stessa velocità usata per sciogliere il sale con granelli più piccoli, occorrerà lo stesso tempo oppure no?». Seguono un'esercitazione in piccoli gruppi e la discussione con tutta la classe. Al termine emergono due posizioni: secondo alcuni, infatti, occorre più tempo per sciogliere il sale con granelli più grandi, mentre secondo altri è necessario lo stesso tempo, dal momento che la quantità del sale è la stessa.

L'insegnante propone di organizzare un'esperienza per verificare cosa realmente succede. Sottolinea che occorrerà fare due prove, una con il sale con granelli più piccoli e l'altra con il sale con granelli più grandi; aggiunge che dovranno essere coinvolti due alunni per ciascuna delle due prove, uno per agitare il sale nell'acqua e l'altro per misurare il tempo. Invita gli alunni a descrivere in maniera dettagliata il procedimento da seguire. Attraverso un'esercitazione individuale, un'esercitazione in piccoli gruppi e una discussione con tutta la classe, si arriva a una versione condivisa della sequenza di operazioni da svolgere (evidentemente le stesse per sciogliere sia il sale con granelli più piccoli che quello con granelli più grandi), e vengono scelti gli alunni che realizzeranno l'operazione. Prima di

effettuare la prova, l'insegnante ricorda agli alunni coinvolti che al suo via dovranno iniziare il loro compito contemporaneamente e agitare lentamente, possibilmente nello stesso modo. Viene realizzata l'esperienza e il sale con granelli più grandi impiega decisamente più tempo a sciogliersi.

A questo punto gli insegnanti informano gli alunni che il fenomeno che hanno ripetutamente osservato si chiama *dissoluzione* e chiedono loro di scrivere la definizione, ricordando lo schema che era stato precedentemente indicato (prima la parola da definire, poi la categoria cui appartiene e poi ciò che la caratterizza). Viene quindi svolta un'esercitazione individuale seguita da un'esercitazione in piccoli gruppi e infine da una discussione con tutta la classe. Si giunge così alla seguente definizione condivisa di «dissoluzione»: la dissoluzione è un fenomeno che porta alla scomparsa del sale da cucina (soluto) nell'acqua (solvente). L'insegnante di lettere afferma poi che la parola «dissoluzione» viene usata tutte le volte che una qualsiasi sostanza solida si scioglie in una qualsiasi sostanza liquida.

La definizione ora formulata può permettere di proseguire il percorso didattico con la classe in diverse direzioni: ad esempio, la «scomparsa» consente di introdurre gli aspetti quantitativi del fenomeno per rendere consapevoli gli alunni che «è solo una scomparsa alla vista» (oppure si preferisce dire che è la dissoluzione di una sostanza solida solubile non bianca).

Con un'altra attività si potrebbe verificare se i ragazzi intuiscono che la dissoluzione di una certa quantità di sostanza può realizzarsi o no a seconda delle condizioni in cui l'esperienza viene svolta, e che essa dipende da diversi parametri, come la quantità del solvente utilizzato, ecc.

5. Conclusione

Come si è visto, nel percorso didattico presentato gli alunni sono tenuti in continua attività attraverso esercitazioni scritte, confronti con i compagni, esposizioni orali. La possibilità di esprimere il proprio punto di vista e di confrontarlo con i compagni assicura il coinvolgimento cognitivo ed emotivo e favorisce lo sviluppo delle abilità logico-linguistiche.

Gli insegnanti possono contare su moltissime produzioni scritte dei propri alunni e quindi hanno modo di intervenire puntualmente per correggere errori, suggerire modifiche, fornire indicazioni, ecc.

Secondo questa logica, le parole nuove non vengono mai imposte agli alunni, ma sono introdotte solo dopo aver fatto loro acquisire il significato che esprimono.

La metodologia qui presentata può, ovviamente, essere applicata in qualsiasi materia e mostra come tutte le discipline possano contribuire ad accrescere le competenze linguistiche degli studenti. D'altra parte, tutti i momenti comunicativi e tutte le materie di studio si avvalgono della lingua, tutti gli insegnamenti hanno a che fare con forme lessicali (o codici) e tutti usano la lingua verbale per parlare dei contenuti che considerano. Pertanto, tutti gli insegnanti (e non solo quelli di italiano) dovrebbero poter contribuire all'educazione linguistica dei propri allievi.

Ciò potrebbe realizzarsi se gli insegnanti avessero una formazione linguistica adeguata; purtroppo, nella situazione attuale l'assenza di questa formazione non lo consente. Pertanto, con tutta evidenza, la mancanza nella formazione di tutti gli insegnanti di un adeguato insegnamento di educazione linguistica rappresenta un vincolo pesante rispetto alla possibilità di fornire agli studenti competenze linguistiche appropriate. Nell'esemplificazione presentata nel contributo, per assicurare un'attenzione costante e consapevole della produzione linguistica degli alunni si è ritenuto indispensabile affiancare l'insegnante di lettere a quello di scienze.

ITALIAN OF ITALIANS AND EDUCATION ON THE USE OF ITALIAN LANGUAGE IN PRIMARY SCHOOL

Abstract

In the present article, the impoverishment of the Italian of Italians is emphasized, and the urgency of adequate training of the teachers in the linguistic field is highlighted. In the end, a functional teaching methodology is proposed to initiate the students to a conscious use of Italian language.

Keywords

Linguistic education, Italian language, teachers training, teaching methodology.

Bibliografia

- Altieri Biagi M.L. (1994), *La programmazione verticale. Continuità dell'educazione linguistica dalla scuola primaria alla scuola superiore*, Firenze, La Nuova Italia.
- Borsese A. (2005), *Sulla questione dell'individuazione delle idee degli allievi*, «UeS. Università e Scuola», vol. X, n. 2/R, pp. 26-32.
- Casadei F. e Basile G. (2019), *Lessico ed educazione linguistica*, Roma, Carocci.
- Cavallini G. (1989), *Insegnamento scientifico e processi cognitivi*, «Scuola e Città», n. 12, pp. 321-332.
- Coppola D. (2019), *Educazione linguistica e insegnamento*, Pisa, ETS.
- De Mauro T. (1977), *Scuola e linguaggio. Questioni di educazione linguistica*, Roma, Editori Riuniti.
- Lavinio C. (2005), *Educazione linguistica e educazione letteraria*, Milano, FrancoAngeli.
- Lumbelli L. (1996), *Il problema della soglia tra comprensione e incomprensione: linguistica e psicologia cognitiva*, «Linguaggi», n. 3, pp. 17-27.
- Marton F., Dall'Alba G. e Beaty E. (1993), *Conceptions and learning*, «International Journal of Educational Research», vol. 19, n. 3, pp. 276-300.
- Matthews M. (1993), *Constructivism and science education. Some epistemologic problems*, «Journal of Education and Technology», vol. 2, n. 1, pp. 359-369.
- Olivaux R. (2015), *Pedagogia della scrittura e grafoterapia*, Roma, Epsilon.
- Piemontese M.E. (1996), *Capire e farsi capire*, Napoli, Tecnodid.

Presentato il 20 gennaio 2021; accettato per la pubblicazione il 14 maggio 2021