

# LE DIFFICOLTÀ DI INTEGRAZIONE NEGLI APPRENDENTI ADULTI IMMIGRATI CON BISOGNI LINGUISTICI SPECIFICI (BiLS)

*Michela Manente*<sup>1</sup>

## 1. INTRODUZIONE

Insegnando una lingua straniera ad un gruppo-classe, sia esso formato da adulti o da studenti in età scolare, bisogna considerare che i risultati di apprendimento saranno distanti dalle aspettative attese anche per la presenza dei BiLS, i Bisogni Linguistici Specifici. Passi in avanti nell'inquadramento del problema sono stati compiuti dalla glottodidattica, disciplina che si è interessata a questa categoria “speciale” riconoscendone la peculiarità, in quanto insieme costituito da soggetti con esiti atipici e disomogenei nell'apprendimento linguistico. Occorre, in fase introduttiva, premettere che cosa si intende con BiLS, riprendendo la definizione di Michele Daloiso (Daloiso, 2013: 644):

Per Bisogni linguistici specifici (BiLS) s'intende l'insieme delle difficoltà evolutive di funzionamento, permanenti o transitorie, in ambito educativo e/o apprenditivo, dovute all'interazione dei vari fattori di salute secondo il modello ICF (International Classification of Functioning, Disability and Health, ndr), che interessano primariamente lo sviluppo della competenza linguistico-comunicativa nella/e lingua/e materna/e ed incidono significativamente sull'apprendimento di altre lingue (secondo, straniere, classiche) al punto da richiedere interventi di adattamento, integrazione o ristrutturazione del percorso di educazione linguistica.

I BiLS non costituiscono, dunque, una categoria diagnostica e non sono nemmeno – allo stato attuale – una categoria di tipo normativo: rappresentano piuttosto quelle situazioni di fragilità linguistica (difficoltà assimilabili per alcuni aspetti ai BES<sup>2</sup> o ad altri soggetti “deboli” nelle classi ad abilità differenziate), che si manifestano nella lingua madre contagiando gli ambiti L2, LS – oltre a quello delle lingue classiche – e che prescindono dal *background* scolastico o dalla distanza tipologica tra le lingue<sup>3</sup>. Il presente articolo vuole riflettere sulle diverse tipologie di bisogni linguistici e sugli effetti prodotti

<sup>1</sup> Docente di italiano L2, esperta nei processi di inclusione interculturale e di processi didattici, formatore di didattica per competenze e valutazione autentica.

<sup>2</sup> L'utilizzo dell'acronimo BES, Bisogni Educativi Speciali, sta ad indicare una vasta area di alunni per i quali il principio della personalizzazione dell'insegnamento, sancito dalla Legge 53/2003 (la cosiddetta “riforma Moratti”), va applicato con particolari accentuazioni in quanto a peculiarità, intensività e durata delle modificazioni.

<sup>3</sup> Si tratta di distanza tipologica ma anche di differenze che esistono tra le due culture.

sull'apprendimento linguistico dell'italiano come L2 in un contesto di immigrati adulti, in cui già si riscontrano, in molti casi, situazioni di vulnerabilità per scarsa scolarizzazione, analfabetismo, traumi psico-fisici e/o svantaggio sociale.

## 2. PRINCIPI METODOLOGICO-DIDATTICI DELL'ANDRAGOGIA

L'andragogia, intesa come teoria fondata dall'educatore statunitense Malcolm Knowles<sup>4</sup>, in una società con apprendenti in situazione di *lifelong learning*<sup>5</sup> all'epoca delle migrazioni di massa, ha puntato i riflettori sulla diversa natura della motivazione generale dell'allievo adulto e sulla progressiva soglia di autonomia dello stesso, da intendersi in senso qualitativamente migliorativo nei soggetti a cui questa dottrina si rivolge. Tale vantaggio verrebbe, però, pregiudicato dalla dissimile prestazione via via crescenti del cervello dell'adulto rispetto a quello del bambino, con funzioni meno performanti di acquisizione implicita, memorizzazione e reimpiego delle strutture morfo-sintattiche e lessicali. Per questo motivo un corretto approccio andragogico, in termini complessivi, deve iniziare, da parte dell'insegnante, mediante la condivisione con il gruppo-classe del percorso da effettuarsi, fornendo chiarimenti sugli obiettivi del corso; è possibile, in altri termini, usufruire, quando possibile, della disponibilità dell'apprendente adulto a mettersi in gioco modificando l'architettura della propria conoscenza, facendo leva sul proprio ruolo di facilitatore e guida/supporto all'educazione linguistica.

Come principio metodologico-didattico, fondamentale in un corso per adulti, è necessario far collimare il curriculum con i bisogni dell'apprendente, costruendo il percorso in lezioni dotate di un *focus* esplicitato, in moduli che rispondano a un ordine di sistematicità preventivamente concordato. In più, nel caso degli immigrati, se da un lato la voglia di mettersi in gioco potrebbe essere più labile rispetto ad altre situazioni e l'esperienza scolastica precedente potrebbe essere stata discontinua se non deficitaria, l'apprendimento dell'italiano – in un contesto formalizzato di scuola – andrà di pari passo con l'acquisizione spontanea della lingua come risultato dell'esposizione alla stessa nel nuovo contesto sociale<sup>6</sup>.

## 3. CARATTERISTICHE SALIENTI DEI SOGGETTI ADULTI CON BISOGNI LINGUISTICI SPECIFICI

Gli adulti con BiLS sono una categoria estremamente eterogenea che racchiude soggetti con Disturbi Specifici dell'Apprendimento, altri con disturbi semantico-pragmatici, altri con persistenti problemi nell'approccio al testo scritto, soprattutto nell'interpretazione del linguaggio metaforico, ironico e allusivo, i quali nel complesso

<sup>4</sup> Malcolm Knowles, esperto in istruzione adulta informale, muovendosi dalle teorie dei grandi pedagogisti del passato che si erano occupati pressoché quasi esclusivamente di come imparano i bambini e analizzando ciò che differenzia un adulto da un bambino, ha cercato di enucleare un impianto teorico che fosse valido per gli adulti.

<sup>5</sup> Il termine oggi in voga, entro cui il *lifelong learning* si sviluppa, è *lifelong education* sulla cui base si costruiscono le iniziative di formazione continua e formazione permanente degli adulti.

<sup>6</sup> È da notare che in alcuni contesti e per alcune culture per le donne l'esposizione alla lingua italiana potrebbe essere inferiore e più occasionale rispetto a quella degli uomini.

costituiscono delle difficoltà che si manifestano nell'incapacità di comprensione oppure di formulazione di un testo.

Per quanto concerne l'oralità, i *deficit* maggiori si evidenziano nell'ambito fonetico-fonologico, provocando dislalia<sup>7</sup>; in quello morfo-sintattico con criticità nella costruzione della frase e del discorso; nella sfera semantico-pragmatica con problematicità nell'utilizzare lessico e registri appropriati. Per sintetizzare, i disturbi riferiti all'area dell'oralità si rivelano nell'articolazione verbale e, in generale, nella mancata gestione di una comunicazione efficace.

In fase ricettiva questi allievi "speciali" hanno difficoltà a discriminare i suoni, a segmentare il flusso sonoro, a identificare gli accenti delle parole e l'andamento tonale dell'eloquio, a recuperare il significato dei vocaboli e a identificare le strutture linguistiche.

Nell'ambito della lingua scritta, le problematiche più persistenti riguardano la comprensione del testo, sia esso continuo o discontinuo, oltre che la costruzione della frase corretta in fase di produzione. Se si somministrano prove ed esercizi a solo *focus* grammaticale, risulterà complesso per i soggetti con BiLS l'associazione dei fenomeni alle categorie d'analisi, in quanto per gli apprendenti in questione è più complicata l'astrazione linguistica; inoltre un neoimmigrato di norma non conosce le etichette linguistiche e grammaticali dell'italiano. Tuttavia una delle incertezze maggiori e che più compromettono la comunicazione riguarda la capacità di richiamare in tempi brevi le conoscenze pregresse, facendo affidamento sulla memoria a lungo termine.

Nel caso specifico degli analfabeti, le prime difficoltà nell'apprendimento sono causate dall'esperienza scolastica deficitaria, da cui consegue la scarsa familiarità con gli strumenti utilizzati in classe (quaderni, libri, matite, penne, lavagna, ecc.), con l'elasticità della mano e nella difficoltà di gestione dello spazio<sup>8</sup>. Dal punto di vista fonologico, per questi particolari apprendenti la difficoltà iniziale è l'associazione del suono al segno grafico e la corrispondenza che si modifica nell'associazione fonema-grafema. Questi allievi "speciali" hanno difficoltà nel distinguere le vocali "e" da "i", "o" da "u", specialmente se arabofoni in quanto in arabo tali coppie costituiscono fonemi allofoni. Nello scritto, gli arabofoni dimenticano di trascrivere le vocali. Alcuni apprendenti si rivelano, inoltre, deficitari nel saper raccogliere informazioni orali e scritte e nella memorizzazione e, non disponendo di categorie grammaticali, manifestano una funzionalità labile nel richiamo delle strutture morfo-sintattiche. Infine, l'analfabeta difficilmente coglie i concetti astratti, le allegorie e le metafore, finendo per inficiare la comprensione di testi astratti, di proverbi o dell'uso allusivo della lingua; è dunque consequenziale l'incapacità di penetrare tra le pieghe culturali della lingua<sup>9</sup>. Tutte queste problematiche risulteranno ingigantite e, in alcuni casi incolmabili, nel caso di studenti con deficit BiLS.

È un dato di fatto che in una classe di apprendenti adulti immigrati, i BiLS siano numericamente più presenti a seguito di uno sviluppo atipico nelle aree del linguaggio,

<sup>7</sup> Disturbo della pronuncia per alterazioni dell'apparato fonatorio (labbra, lingua, faringe, naso); si distingue fra dislalia sillabica (balbuzie), per difetto sulle sillabe, e dislalia letterale per difetto sulle consonanti.

<sup>8</sup> I docenti di italiano nei corsi per immigrati riferiscono di grande disomogeneità per quanto riguarda le pre-conoscenze culturali dei propri studenti, con esperienze diverse di scolarizzazione dovute ai diversi metodi educativi adottati nei rispettivi Paesi di origine, oltre che al diverso accesso all'istruzione.

<sup>9</sup> Cfr. il concetto del binomio lingua-cultura in Serraggiotto (2008).

della comunicazione e dell'apprendimento. In modo particolare le caratteristiche salienti di un apprendente BiLS, al netto di analfabetismo, traumi, condizione sociale, è la carenza nella comprensione, negli aspetti pragmatico-comunicativi e nella produzione scritta e orale; questi aspetti deficitari riguardano tanto l'italiano L2 quanto la lingua madre, sebbene in molti casi questi ultimi non siano testabili e verificabili<sup>10</sup>.

#### 4. SUGGERIMENTI DIDATTICI PER LA GESTIONE DEL BILS NEI SOGGETTI IMMIGRATI

Le soluzioni per aiutare gli adulti, neoimmigrati, analfabeti o scarsamente alfabetizzati, a superare le proprie difficoltà di apprendimento linguistico implicano riuscire a mantenere vivo l'interesse per la lingua invitandoli a persistere, a non abbattersi, cercando di contenere situazioni di ansia e demotivazione<sup>11</sup>. Una volta sostenuta la motivazione attraverso la valorizzazione delle potenzialità e la minimizzazione dei limiti, è necessario fornire *input* comprensibili, rallentati e sempre contestualizzati, cioè legati ai bisogni reali di chi apprende, rispondendo ai suoi interrogativi e manifestando disponibilità ad assisterlo per istanze anche di natura non scolastica (richieste di iscrizione a corsi, di gestione di pratiche burocratiche, consigli sulla spesa, come ottenere la patente, ecc.).

Un altro suggerimento importante è quello di sostenere il percorso dell'allievo, in un'ottica di rafforzamento, valorizzando quanto ha imparato, partendo dalle acquisizioni linguistiche per proseguire nel sillabo. Per consolidare la sicurezza psico-sociale il *feedback* deve essere costruttivo, incoraggiante e positivo. È essenziale, inoltre, adattare l'*input* che l'insegnante dà agli studenti, ad esempio utilizzando una velocità di eloquio minore rispetto al livello linguistico di riferimento, abbinando un linguaggio paralinguistico, cioè un linguaggio basilare del corpo che non risulti culturalmente ambiguo. L'orientamento va programmato all'inizio del percorso (prerequisiti e prenosizioni, obiettivi, *focus*), durante il percorso (mappatura delle attività, condivisione) e alla fine (valutazione orientativa, obiettivi raggiunti, strumenti di recupero). Inoltre, per guidare l'allievo nell'*iter* apprenditivo, si rivela utile creare uno schema della lezione che deve essere comunicato e condiviso, accompagnato dalla mappatura cognitiva e dalla ricapitolazione dei contenuti; in più è necessario programmare compiti di auto(iper)apprendimento che travalichino il qui ed ora della lezione.

Il migrante con BiLS apprende meglio con l'ausilio di mezzi compensativi (ad esempio penne con impugnatura speciale, il correttore ortografico, la tabella dell'alfabeto, la tavola dei verbi), strumenti da utilizzarsi per evitare la didattica di

<sup>10</sup> Senza questa distinzione, tra BiLS e carenze formative generiche, si attribuiscono a tutti gli apprendenti analfabeti o debolmente scolarizzati "difficoltà evolutive di funzionamento, permanenti o transitorie, in ambito educativo e/o apprenditivo, dovute all'interazione dei vari fattori di salute secondo il modello ICF (International Classification of Functioning, Disability and Health), che interessano primariamente lo sviluppo della competenza comunicativa nella/e lingua/e materna/". Cfr. la definizione di BiLS fornita ad apertura di articolo.

<sup>11</sup> Sull'importanza del percorso di alfabetizzazione per i soggetti immigrati si rimanda al progetto *L'Italiano per accompagnare. Un percorso di azione e (anche) di ricerca*, a cura di Marcello Amoroso, Mari D'Agostino, Yousif Latif Jaralla. Cfr. <https://minorinonaccompaniatalluniversita.wordpress.com/alfabetizzazione-vecchio-problema-e-una-nuova-sfida/>.

prestazione, ansiogena e demotivante. Gli allievi con BiLS, per ribadire il concetto, devono essere aiutati in tutti quegli *step* che altri studenti affrontano in modo automatizzato, implicito. Si consiglia di lavorare con *input* il più variegati possibili (video, immagini, canzoni, dialoghi, ecc.) legati all'esperienza, alla vita reale cioè a contesti che l'immigrato conosce (la piazza, il parco, il supermercato, la posta, il Comune). Il suggerimento è valido anche per i materiali cartacei che, soprattutto se autentici<sup>12</sup>, devono essere didattizzati da un punto linguistico ma anche "grafico", cioè resi accessibili linguisticamente così come nell'impaginazione, nel *font*, nella giustezza e nella distribuzione ordinata ed equilibrata tra testo e parte iconica se presente. Appare fondamentale usare più canali sensoriali per adeguarsi agli stili cognitivi e alle diverse forme di intelligenza dei soggetti apprendenti: in questo approccio multisensoriale, ad esempio, l'uso glottodidattico dei colori permette di interiorizzare un *input* linguistico, così come l'utilizzo del canale visivo-non verbale e cinestesico renderà l'apprendimento più fattivo.

L'insegnante dovrebbe evitare lezioni eccessivamente lunghe e dense, dosando il carico cognitivo e dirigendo le risorse dell'allievo sugli obiettivi, ricordandosi di ripetere i contenuti con approcci, metodologie e materiali diversi. È dunque necessario introdurre delle fasi per accompagnare lo studente nel suo percorso, senza fare salti o accelerazioni nel sillabo e nelle sequenze di acquisizione per permettere processi quali inferenza, riuso e memorizzazione e riducendo l'impegno di attività mentale dell'unità oraria. Per raggiungere questo scopo è possibile spezzare la lezione in "micro" attività, unendo ad ogni fase dinamismo e qualche novità per rendere l'allievo più concentrato e cognitivamente meno affaticato. In questo senso, oltre che come strumento di sussidio e dispositivo compensatore, la tecnologia deve essere utilizzata in modo strategico, ad esempio facendo familiarizzare gli studenti con i diversi ambienti nel *web*, con l'aula virtuale e con lezioni in modalità *blended*, utilizzando il supporto dell'*e-learning* con cui far lavorare gli studenti da casa. È altresì utile riprendere i contenuti trattati in sessioni posteriori, rivedendoli da punti di vista diversi, senza dimenticare di far riutilizzare gli oggetti di studio e le strutture in contesti variati anche a distanza di tempo dalla loro trattazione. Lo stile comunicativo dell'insegnante dovrà essere empatico e puntare alla negoziazione di significati.

Per la categoria con BiLS, rispetto ad altre tipologie di apprendenti, è più complesso il percorso per automatizzare le procedure: per questa difficoltà si deve procedere insegnando processi che hanno alla base una competenza tecnica e una strategica. Proponendo l'esempio dell'apprendimento dell'abilità di produzione scritta, la parte tecnica riguarda la conoscenza della tipologia testuale, della sua struttura e della procedura per realizzarla (ricerca e scelta del contenuto, pianificazione, gerarchizzazione delle idee, organizzazione testuale); la competenza strategica, che si sposta sull'asse metacognitivo, riguarda l'individuazione delle informazioni di contesto, la capacità di lettura dell'apparato extralinguistico, la formulazione e la verifica di ipotesi e l'autovalutazione. Tuttavia queste due competenze non producono nessun risultato se

<sup>12</sup> L'utilizzo di materiale autentico è necessario nell'approccio comunicativo: esso non costituisce la base dell'acquisizione, ma una componente di un curriculum, componente che va integrata perché offre un appiglio significativo per l'espansione della struttura cognitiva dello studente e perché sviluppa abilità intuitive di ermeneutica.

non sono sostenute da un'adeguata competenza linguistica<sup>13</sup>, dalla compiuta lateralizzazione e da un'efficace coordinazione viso-motoria.

## 5. INTEGRAZIONE E LINGUA

Nella parte finale di questo intervento si accenna ai possibili effetti prodotti nella vita comunitaria da un BiLS non adeguatamente trattato, nella fattispecie nel caso di un soggetto immigrato, migrante, immigrante lavorativo o richiedente asilo. Il fatto di non riuscire a utilizzare adeguatamente lo strumento lingua nelle situazioni comunicative, lavorative e/o di interazione con l'amministrazione pubblica, produce nel parlante una frustrante situazione di difficoltà dialogica che può generare effetti di incomprensione con conseguente demotivazione, isolamento e provocando, come ultimo stadio, una mancata integrazione.

L'italiano per i soggetti con BiLS deve rappresentare il mezzo per la culturalizzazione – declinata anche in termini di acculturazione, quale meta sia dell'educazione in generale sia di quella linguistica – per l'interculturalità, per la socializzazione e per la promozione di sé nella zona prossimale tra la cultura di partenza e quella di permanenza in un'ottica di relativismo culturale. Essendo la lingua uno strumento di comunicazione e azione sociale, ma anche di pensiero, espressione, creatività e libertà, l'attenzione al soggetto è cruciale per integrare obiettivi linguistici, culturali e interculturali: l'educazione ha tempi lunghi e non comprende solo moduli linguistici ma più ampiamente di cultura e civiltà, tipici della linguistica educativa composta da aspetti affettivi e cognitivi assieme. Le diverse dimensioni dell'educazione interculturale devono integrarsi in una prospettiva progressivamente arricchente, dalla cultura quotidiana a quella fondante, espressione della parte sommersa dell'*iceberg*, dove si celano pensieri ed emozioni<sup>14</sup>.

Un'altra prospettiva interessante per i BiLS è quella fornita dall'"Educazione Neuroscientifica", un percorso di ricerca recentissimo in cui Neuroscienze e Scienza dell'Educazione collaborano strettamente, con l'intento comune di sviluppare metodi d'insegnamento supportati dalla conoscenza della mente e del cervello<sup>15</sup>. Questa nuova frontiera delle neuroscienze sarà in grado di fornire modelli di funzionamento di mente e cervello connessi all'educazione, nei casi di funzionamento ordinario o nel caso di andamento atipico e di bisogni specifici, come i BiLS appunto.

È compito dell'insegnante, e del facilitatore linguistico, rilevare nell'immigrato – quanto prima possibile – fenomeni di BiLS per trattarli adeguatamente, trovando le strategie più appropriate, personalizzate, volte a risolvere gravi e invalidanti, per la comunicazione, effetti di difficoltà di espressione scritta e/o orale; si tratta di difficoltà – fonologiche, pragmatiche, semantiche – che possono risultare ostative per un pieno e

<sup>13</sup> Per competenza linguistica intendiamo la generazione del testo a livello verbale utilizzando il patrimonio lessicale, morfo-sintattico e di conoscenza delle specifiche convenzioni degli atti linguistici (orali e scritti).

<sup>14</sup> Il modello di riferimento di competenza culturale più conosciuto è quello dell'*iceberg* sviluppato da Edward T. Hall.

<sup>15</sup> A livello internazionale all'"Educazione Neuroscientifica" sono riconducibili i nomi di Pattern & Campbell e Shrang. In Italia si può fare riferimento agli studi di Freddi (1990), Titone (1996), Danesi (1998) e ai più recenti Fabbro (2004), Daloiso (2009), Salmon e Mariani (2012) che si sono interessati all'indagine degli aspetti neurologici e psicologici sottostanti all'apprendimento linguistico generale.

corretto inserimento nel mondo del lavoro e nella società civile e interculturale dell'Italia odierna.

Siamo fiduciosi nel considerare il tempo come il miglior alleato per l'integrazione, in particolare nel mondo della scuola e in quello professionale, nel quale sarebbe fondamentale riuscire ad inserire strutturalmente figure di professionisti come i mediatori interlinguistici e interculturali; infatti un corretto approccio linguistico-culturale potrebbe rendere l'educazione linguistica un propulsore per accrescere il relativismo culturale, favorire l'incontro tra culture mediante l'allargamento dell'“enciclopedia di mondo” ed evitare la radicalizzazione o l'abbandono dei processi inclusivi e d'integrazione.

## RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Balboni P. E. (1994), *Didattica dell'italiano a stranieri*, Bonacci, Roma.
- Brichese A., Tonioli V. (a cura di) (2017), *Il mediatore interlinguistico e interculturale e il facilitatore*, Marsilio, Venezia.
- Compagno G., Di Gesù F. (2013), *Neurodidattica, lingua e apprendimenti*, Aracne, Roma.
- Daloiso M. (2009), *I fondamenti neuropsicologici dell'educazione linguistica*, Libreria Editrice Cafoscarina, Venezia.
- Daloiso M. (2013), “Riflessioni sul raggio d'azione della glottodidattica speciale: una proposta di una proposta di definizione e classificazione dei Bisogni Linguistici Specifici”, in *Educazione Linguistica – Language Education*, 2, 3, pp. 635-649.
- Daloiso M. (2015), *L'educazione linguistica dell'allievo con bisogni specifici. Italiano, lingue straniere e lingue classiche*, UTET Università, Torino
- Daloiso M. (2017), *Supporting Learners with Dyslexia in the ELT Classroom*, Oxford University Press, Oxford.
- Danesi M. (1998), *Il cervello in aula. Neurolinguistica e didattica delle lingue*, Guerra, Perugia.
- Freddi G. (1990a), “Il cervello, la lingua e i linguaggi”, in *Le lingue del mondo*, 2.
- Freddi G. (1990b), *Il bambino e la lingua. Psicolinguistica e glottodidattica*, Petrini, Torino.
- Ianes D., Macchia V. (2008), *La didattica per i Bisogni Educativi Speciali: Strategie e buone prassi di sostegno inclusivo*, Erickson, Trento.
- Knowles M.S. (1996). *Quando l'adulto impara*, FrancoAngeli, Milano.
- Marotta L., Caselli M. C. (a cura di) (2014), *I disturbi del linguaggio: Caratteristiche, valutazione, trattamento*, Erickson, Trento.
- Melero Rodríguez C. A. (2015), “Educazione Linguistica e BiLS. Alcune questioni etiche”, in *Educazione Linguistica – Language Education*, 4, 3, pp. 361-379.
- Minuz F. (2005), *Italiano L2 e alfabetizzazione in età adulta*, Carocci, Roma.
- Pellitteri A. (s.d.), “Alfabetizzazione, un vecchio problema e una nuova sfida” in *Minori stranieri non accompagnati - Dai barconi all'Università*, Scuola di Lingua italiana per Stranieri – Università di Palermo, Palermo:  
<https://minorinonaccompagnatiuniversita.wordpress.com/alfabetizzazione-unvecchio-problema-e-una-nuova-sfida>.

Salmon L., Mariani M. (2012), *Bilinguismo e traduzione. Dalla neurolinguistica alla didattica delle lingue*, FrancoAngeli, Milano.

Serraggiotto G. (2008), “*La relazione tra lingua e cultura*”, in *L’Educatore*, LVI, 3, pp. 152-154.

Titone Renzo (1996), *La personalità bilingue*, Bompiani, Milano.