

# QUANDO LE FAMIGLIE PLURILINGUI SI CONFRONTANO CON LA SCUOLA

*Silvia Sordella*<sup>1</sup>

## 1. LA SCUOLA PRIMARIA E I LINGUAGGI DELLE DISCIPLINE

L'ingresso dei figli nel mondo della scuola rappresenta generalmente per i genitori una significativa esperienza di confronto tra la famiglia e la società in cui è inserita: con le sue richieste, le sue regole, le sue *routines* e, non di meno, con i suoi linguaggi.

Se si paragona con la situazione sociolinguistica che caratterizzava gli albori della scolarizzazione di massa, si può dire che il linguaggio della scuola in Italia sia divenuto progressivamente più simile al linguaggio della vita quotidiana, soprattutto per quanto riguarda la varietà linguistica utilizzata dagli insegnanti per interagire con i loro allievi, in un Paese sempre meno dialettale e sempre più influenzato dai linguaggi dei *mass media*. In molti casi, tuttavia, il divario linguistico si evidenzia rispetto ai linguaggi propri delle discipline scolastiche e non sempre la mediazione linguistico-didattica da parte degli insegnanti riesce a rimuovere gli ostacoli all'apprendimento. Se si esaminano i dati relativi all'insuccesso scolastico oggi in Italia, si constata che questo fenomeno riguarda in gran parte i figli di genitori stranieri.

I risultati campionari provenienti dal “Rapporto prove INVALSI 2018”<sup>2</sup> testimoniano un divario tra i punteggi ottenuti dagli studenti italiani e quelli “immigrati” che ha le sue radici già nella scuola primaria e riguarda in particolar modo le competenze relative alla lingua italiana. Colpisce soprattutto il fatto che, alla fine della classe seconda (grado 2), lo svantaggio rilevato riguardi gli alunni “immigrati di seconda generazione” e in modo ancor più significativo gli alunni “immigrati di prima generazione”, sia in italiano che in matematica; mentre però alla fine della classe quinta (grado 5) i risultati in matematica rimangono stabili per le prime generazioni e aumentano per le seconde generazioni, quelli conseguiti in italiano calano decisamente per gli studenti nati all'estero e non subiscono variazioni per coloro che sono nati in Italia da famiglie immigrate (v. Tabella 1).

A fronte di scarse competenze dimostrate in italiano nelle prove INVALSI, tuttavia, la nostra lingua sembrerebbe occupare una parte significativa del repertorio linguistico degli alunni “stranieri”, e non solo nel contesto scolastico. I dati di un'indagine sociolinguistica condotta in Piemonte e in Lombardia nelle classi quarta e quinta di scuola primaria e nella scuola secondaria di primo grado (Chini, Andorno, 2018) testimoniano la tenuta della lingua di origine in ambito familiare, ma anche una presenza consistente dell'italiano, con usi linguistici caratterizzati soprattutto dal fatto che i genitori si rivolgono ai loro figli nella loro lingua e questi ultimi rispondono in italiano; tra fratelli, poi, risulta prevalente la comunicazione monolingue in italiano.

<sup>1</sup> Università degli Studi di Torino.

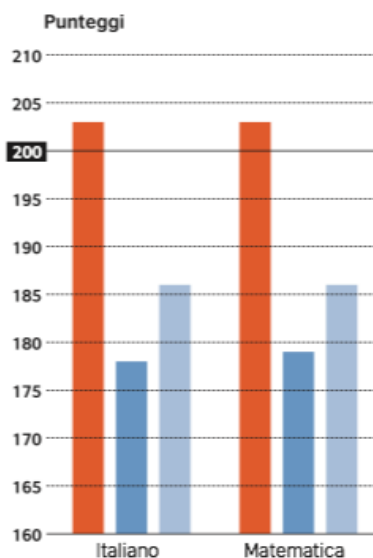
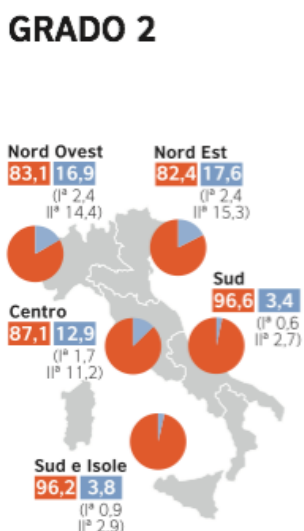
<sup>2</sup> [http://www.invalsi.it/invalsi/doc\\_evidenza/2018/Rapporto\\_prove\\_INVALSI\\_2018.pdf](http://www.invalsi.it/invalsi/doc_evidenza/2018/Rapporto_prove_INVALSI_2018.pdf).

Anche per quanto riguarda la percezione di competenza linguistica, i soggetti considerati si dichiarano comunque molto più competenti nella lingua italiana che non nella lingua del Paese di origine, rispetto alla quale scarse le esperienze di *literacy* risultano limitate ad un livello base.

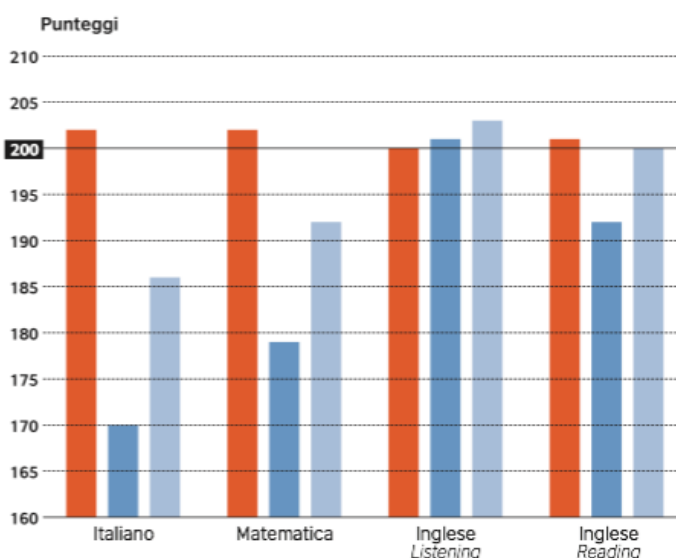
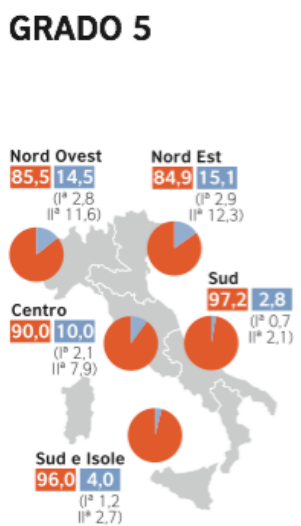
Tabella 1.

■ Italiani ■ Immigrati I<sup>a</sup> generazione ■ Immigrati II<sup>a</sup> generazione

## GRADO 2



## GRADO 5



(fonte: "Rapporto prove INVALSI 2018" pag. 30)

## 2. BILINGUISMO E COMPETENZE LINGUISTICHE FUNZIONALI AL SUCCESSO SCOLASTICO

In queste situazioni familiari risulta problematico sostenere la tesi degli effetti positivi del bilinguismo o del plurilinguismo – considerato che spesso nei Paesi di provenienza già coesistono diverse lingue – tesi per altro avvalorata da numerose ricerche sul campo (Bialystok, 2005). Questi potenziali benefici, in gran parte riscontrati sul piano cognitivo, si attualizzerebbero mediante un processo di *transfer* tra le diverse risorse linguistiche del repertorio, ma questo trasferimento può verificarsi solo tra analoghi livelli di “*Cognitive Academic Language Proficiency*” (Cummins, 2000). Consideriamo per ipotesi che dei genitori stranieri non abbiano conseguito, nel loro Paese di origine, un elevato grado di istruzione e, attualmente, abbiano competenze basiche nella lingua del nuovo Paese. Anche in questo caso, le “conoscenze del mondo” derivanti dall’esperienza di vita e lo sviluppo cognitivo proprio dell’età adulta permetterebbero lo sviluppo di CALP nella lingua di origine, a fronte di “*Basic Interpersonal Communication Skills*” rispetto all’italiano. Si potrebbe quindi ipotizzare, in questo caso, la possibilità di usare la lingua di origine per accedere ai concetti astratti e decontestualizzati, pur con una competenza nella lingua italiana solamente limitata alle comunicazioni interpersonali vincolate al “qui ed ora”. Se si dà il caso che i figli di questi genitori stranieri abbiano solamente conseguito livelli BICS per la lingua di origine e stiano ancora sviluppando competenze di tipo CALP rispetto all’italiano, sembrerebbero allora venir meno, oltre alle condizioni per il travaso di competenze linguistiche, anche quelle per esercitare il *parental involvement* in modo positivo ed efficace (Jeynes, 2003). Se, infatti, viene a mancare un codice linguistico comune con cui costruire il dialogo sugli oggetti di apprendimento scolastico, può risultare problematica l’azione di tutoraggio da parte dei genitori, soprattutto rispetto all’avviamento dei figli allo studio delle discipline scolastiche.

Studiare i contesti in cui gli scambi linguistici tra i genitori stranieri e i loro figli ruotano intorno allo studio della lezione scolastica può contribuire a individuare nodi problematici da affrontare e risorse da valorizzare, in un ambito di crescita che gioca un ruolo fondamentale nel processo di socializzazione linguistica, intrinsecamente orientato a formare membri competenti della società (Shieffelin, Ochs, 1986).

In questo contributo si presenteranno alcuni esempi di conversazioni stimulate da un *task* appositamente costruito per favorire il dialogo nell’ambito dello studio della lezione, in situazioni in cui la lingua della famiglia è profondamente distante dalla lingua della scuola. Questi dati fanno parte di un vasto *corpus* di registrazioni audio e video ricavate in diverse situazioni relative al primo approccio dei bambini della scuola primaria ai linguaggi disciplinari, sia nel contesto scolastico che nel contesto familiare, nell’ambito del progetto di ricerca “Con Parole Mie”.

## 3. IL PROGETTO DI RICERCA “CON PAROLE MIE”

Il progetto di ricerca dell’Università di Torino denominato “*Con parole mie*” (Sordella, 2016) si sviluppa a partire da un’indagine pilota condotta nell’anno scolastico 2015-2016 in una classe terza del Circolo Didattico “Aristide Gabelli”, ubicata nel quartiere torinese di “Barriera di Milano” caratterizzato da una forte presenza di popolazione straniera immigrata. La classe terza, che è stata poi seguita fino in quinta, era composta da diciotto alunni figli di genitori stranieri, quindici dei quali nati in Italia e tre nati

all'estero. Negli anni scolastici 2016-17 e 2017-18 si è sviluppato il lavoro di ricerca finanziato dalla Fondazione CRT che ha coinvolto anche un'altra classe dello stesso istituto, sempre a partire dalla terza, composta da ventuno alunni, di cui due di famiglia italiana e diciannove nati in Italia da genitori stranieri.

L'obiettivo principale della ricerca è rappresentato dall'osservazione di come si sviluppa il linguaggio accademico nel ciclo che parte dalla lezione di storia, dove il testo viene mediato dall'insegnante con la conversazione guidata e il ricorso alla multimodalità (Andorno, Sordella, 2018), prosegue a casa nello studio seguito dai genitori e, infine, ritorna a scuola attraverso i resoconti degli alunni, elicitati da un rilevatore. Parallelamente al lavoro di osservazione, sono state introdotte due variabili nel contesto di casa: la prima variabile riguarda l'intervento di studenti universitari di origine straniera reclutati con borse di studio come facilitatori della conversazione tra genitori e figli, soprattutto rispetto alle difficoltà di natura linguistica; la seconda variabile riguarda invece la costruzione di *task* di natura ludica finalizzati a stimolare la conversazione intorno all'argomento di studio e a ridimensionare eventuali atteggiamenti di "difesa della faccia" (Bazzanella, 1997) da parte di genitori con competenze limitate nella lingua italiana e per i quali i contenuti di studio che stanno affrontando i loro figli sono estranei al proprio percorso di scolarizzazione.

L'insieme dei dati raccolti comprende la video-registrazione delle lezioni di storia svolte nelle due classi, le audio-registrazioni relative agli incontri di studio con le tredici famiglie che hanno aderito al progetto di ricerca e le video-registrazioni dei resoconti fatti individualmente a scuola, sotto forma di dialogo, tra il rilevatore e i bambini coinvolti. Completano questi materiali le interviste iniziali e finali ai genitori e i "diari di bordo" compilati dai borsisti dopo ciascun incontro con le famiglie.

#### 4. UNA LINGUA COMUNE CON CUI PARLARE DI ARGOMENTI DI STUDIO

L'oggetto specifico di questo contributo è rappresentato dalla ricerca di un terreno linguistico comune, tra genitore e figlio, per affrontare tematiche di tipo CALP in un *task* costruito per stimolare il dialogo sulle caratteristiche degli dèi dell'Antico Egitto, argomento di studio affrontato nella lezione in classe.

Il formato ludico del *task* è rappresentato innanzitutto dal materiale a disposizione dei "giocatori": due mazzi di carte da gioco, uno dei quali riporta sotto forma di testo scritto le caratteristiche delle varie divinità mentre l'altro rappresenta le immagini degli dèi egizi. La consegna ha le caratteristiche di un gioco di cooperazione più che di competizione e prevede che il bambino fornisca al genitore le indicazioni per individuare l'immagine di una divinità, sulla base della descrizione riportata sulla carta. Le richieste di chiarimento e la negoziazione delle informazioni danno vita ad un dialogo, attraverso il quale le parole del testo si trasformano in spiegazioni "con parole mie" e contribuiscono alla rielaborazione linguistico-cognitiva dei concetti. Le varianti di gioco consentono poi di scambiarsi i ruoli tra chi possiede le carte "testo" e chi ha le carte "immagini", ma permettono anche di elaborare le indicazioni per individuare la carta a partire dalla descrizione dell'immagine stessa. Il ruolo del facilitatore consiste nell'orientare la conversazione in modo che genitore e figlio individuino e sviluppino modalità di dialogo sempre più efficaci e soddisfacenti, mostrando altresì come attingere a tutte le risorse plurilingui di cui potenzialmente essi dispongono, anche mettendo in atto strategie di *code switching* o ricorrendo all'utilizzo di prestiti.

Il caso considerato per analizzare le dinamiche conversazionali oggetto di questo studio riguarda una famiglia monoparentale in cui la mamma di Sara<sup>3</sup>, oltre al lavoro, si occupa di lei, del suo fratello maggiore disabile e della sua sorellina. Sia in base alle interviste che alla conversazione di studio analizzata, si può constatare che la mamma in casa parla quasi esclusivamente la L1 cinese e fa molta fatica ad esprimersi in italiano; al contrario, Sara si esprime preferibilmente in italiano e le sue competenze in cinese sono limitate ad una comunicazione basata sul “qui ed ora”. A causa dei pesanti orari di lavoro, la mamma è poco presente in casa, ma nell’intervista finale, in cui la facilitatrice linguistica<sup>4</sup> riassume in italiano il senso degli interventi espressi in cinese, dimostra un atteggiamento di forte interessamento verso le esperienze quotidiane vissute a scuola dai suoi figli. In questo caso, si può osservare come le variabili di contesto relative sia al tempo a disposizione sia al repertorio e agli usi linguistici dei genitori – che risulterebbero nello specifico decisamente sfavorevoli rispetto a un *parental involvement* efficace per il successo accademico dei figli (Jeynes, 2005) – si alimentino positivamente attraverso una ricerca costante da parte della mamma di un dialogo con i figli rispetto alle loro esperienze scolastiche, nonostante il poco tempo a disposizione e nonostante le limitate risorse linguistiche. Questo tipo di atteggiamento andrebbe indagato con attenzione in tutti quei contesti familiari in cui le categorie del disagio socio-economico e della distanza culturale e linguistica rischiano di offuscare le potenzialità di stili genitoriali potenzialmente efficaci, se opportunamente valorizzati e sostenuti.

- INT: volevo chiederle, quando siete a tavola, a mangiare, non so magari a cena, che siete tutti insieme, così- in quale lingua, chiacchierate?
- MAM: ((discorso in cinese)). i- io sempre parlare, solo cinese. loro rispondere a me, pochi italiano- pochi cinese. poi gli altri tutti risponde italiano
- INT: sempre. e di cosa parlate in genere?
- MAM: solo, così diverso. (( segue un discorso in cinese))
- FAC: chiede sullo studio, eh- più che altro solo sullo studio. lei a volte chiede com'è andata a scuola. poi anche le bambine, a casa, da sole loro raccontano, cosa hanno fatto a scuola. chiede che voto hanno preso nelle verifiche, no? e le interrogazioni, i compiti, che voto la maestra ha dato, # su queste cose qui.  
[...]
- FAC: chiacchierano più- chiacchierano di più su- quando tornano scuola. quando lei va a prenderle a scuola, iniziano già a raccontare, cosa ho fatto, nel tragitto.
- INT: nel tragitto, mentre camminano.
- FAC: perché tornano a casa, poi lei de- poi lei, ha dei lavori da fare a casa.
- INT: perché è lontano, adesso. ((al nucleo familiare è stata da poco assegnata una casa più spaziosa e confortevole, ma in una zona lontana dalla scuola))
- MAM: sì, adesso lontano, ((segue un discorso in cinese))

<sup>3</sup> Nome fittizio attribuito alla bambina per tutelare la riservatezza dei dati sensibili.

<sup>4</sup> Si ringrazia la studentessa universitaria Angela Ying che ha trascritto in Pinyin e tradotto in italiano il senso generale delle conversazioni registrate durante le interviste e durante gli incontri con Sara e la sua mamma. In una successiva fase della ricerca si procederà ad una traduzione più precisa dei dati conversazionali raccolti.

FAC: quindi chiacchierano di più quando camminano. perché poi torna a casa, poi lei, deve preparare la cena. e poi alle sette e mezza deve uscire, andare a lavorare, quindi-

Come in molte famiglie di origine straniera, la mamma si rivolge alla figlia nella propria lingua di origine e quest'ultima risponde in italiano, sia per raccontare le esperienze vissute durante la giornata a scuola sia per gli scambi interpersonali legati alla vita quotidiana: le risorse del repertorio plurilingue della coppia madre-figlia sembrerebbero sufficienti, in questi contesti, per garantire la comunicazione. Ma bisogna convenire che un conto è raccontare eventi relativi alla giornata scolastica – esperienze di narrazione condivisa comunque fondamentali per lo sviluppo dell'identità sociale (Fivush, 2008) – un conto è spiegare e condividere rispetto ad argomenti di studio.

Nella sequenza presentata di seguito si può osservare che, se Sara deve comunicare con la mamma su una questione concreta e ancorata al contesto, usa il cinese e, quando le sue competenze in questa lingua non sono sufficienti ai fini della comunicazione, ricorre a strategie di *code switching* mettendo in gioco l'italiano.

SAR: āmāmānīyà o firmare wǒde diário jī n tiā n maestra nàgè adesso  
pomeriggio gě i wǒ men parzialmente sette

trad: ah mamma dovresti firmare sul mio diario il voto che mi ha dato oggi  
pomeriggio la maestra, ho preso parzialmente sette

Nel contesto di argomenti di studio, invece, Sara usa esclusivamente l'italiano per fornire le indicazioni per la ricerca delle carte e, in questi casi, l'interazione dialogica tra la mamma e la bambina sembrerebbe venir meno. Progressivamente la facilitatrice riesce a coinvolgere nel dialogo – e nel gioco – anche la mamma, rivolgendosi a lei in cinese e alternando le due lingue anche con Sara.

SAR: ha una tipo maschera nera, a forma di lupo in testa e

FAC: ((rivolgendosi alla mamma)) ó wǒ men dēyà o kà n tāshuōrá n hò u zhǎ o  
límìà n de shìnágè

trad: dobbiamo guardarla e poi indovinare a quale si sta riferendo

FAC: e?

SAR: e possiamo dire che è un

FAC: ((alla mamma)) tāyǒ u yīgè dà i láng de mià n jù.

trad: ha una maschera a forma di lupo

FAC: ((a Sara)) e poi? poi cosa c'è? intanto cerchiamo

MAM: zǒnggòngzhīyǒ u zhèliǎngzhāng

trad: ci sono solo questi

FAC: ((alla mamma)) xiā n zhǎ o yīxiàiyǒ u láng de mià n jù

trad: cerco quale personaggio ha la maschera di lupo

SAR: ha uno scettro in mano

MAM: láng de zhègè ? láng de tó u shìbùshì a

trad: è questo? ha la testa da lupo?

FAC: ((a Sara)) zhègèshílánghá i shìzhèbùshílánghá a

trad: ha uno scettro in mano, poi? altre cose?

- SAR: è nera  
FAC: ((a Sara)) forse ho già visto dov'è, lángwǒjué de xiàngzhègè. questo?  
Anubiahh, morti ok  
trad: secondo me è questo, il lupo  
MAM: nǎlǐ a  
trad: dov'è?  
FAC: ((a Sara)) sǐshé n a  
trad: dio dei morti  
SAR: sì, Anubi, Dio e protettore dei morti

Il ruolo conversazionale della mamma si fa sempre meno passivo via via che riesce ad entrare nel vivo del gioco. A un certo punto, le “giocatrici” decidono di invertire i ruoli e la mamma, in alcune sequenze, assume la regia della conversazione (Orletti, 2000). Produce infatti delle mosse di apertura in cui fornisce lei stessa le indicazioni per individuare un determinato personaggio tra le carte del gioco, condizionando così le mosse successive sia della figlia che della facilitatrice. E così la lingua tacitamente scelta per il gioco viene ad essere il cinese, anche per la bambina.

- MAM: hǎ o la māmāzhī dà o la e yǒ u dà i mià n jù de a, há i mé i kā i shǐ, dà i mià n jù de shìyáng de mià n jù  
trad: ok, ho scelto, porta la maschera e ha la maschera a forma della pecora  
SAR: zhègèzhègèyá ng yá ng yá ng  
trad: questo! questo! pecora pecora pecora  
FAC: tà i kuà i le, wǒwǒdō u há i mé i kà n chūlá i ne nǐ men  
trad: quanto siete veloci! non ho ancora indovinato e avete già indovinato  
FAC: come si chiama?  
SAR: k- knum. wǒzhī dà o nàge *animale* la wǒhuǐ la  
trad: ora so questo animale

Verso la conclusione del *task*, Sara prova ad usare la lingua cinese per descrivere le immagini illustrate sulle carte, che la mamma deve individuare tra le altre. Le definizioni riportate di seguito ed estrapolate da varie sequenze conversazionali mostrano fenomeni di *code switching* (Auer, 1998) che riguardano aspetti funzionali e discorsivi (evidenziati in corsivo), oltre che elementi lessicali inseriti nella frase in cinese come prestiti dalla lingua italiana (evidenziati in grassetto). E non si tratta di termini appartenenti al linguaggio della disciplina, ma al vocabolario di base.

- SAR: *in* **testa** yǒ *itipo* yīge **palla** de  
trad: ha in testa tipo una palla  
SAR: *poi tipo* yǒ u yīge **benda**  
trad: ha poi una benda  
SAR: yǒ u liǎngge **leone**, *in mezzo* yǒ u yīge **sole**  
trad: ci sono due leoni e in mezzo c'è il sole  
SAR: há i yǒ u nàgeyǒ u yīge **testa cerchio**  
trad: ha un cerchio in testa  
SAR: yīge **vaso**, *possiamo dire-* ehm yǒ u **testa come** Anubi  
trad: ha un vaso, possiamo dire- ehm ha la testa come Anubi

## 5. RIFLESSIONI CONCLUSIVE

Anche se le definizioni che Sara cerca di formulare in cinese evidenziano la sua scarsa competenza in questa lingua, il *task* dimostra – forse anche alla bambina stessa – che la comunicazione con la mamma su argomenti di studio è possibile, qualora si trovi un terreno linguistico comune mediante strategie di accesso ad entrambi i codici del repertorio, soprattutto con l'uso di prestiti dalla lingua di scolarizzazione, e strategie di negoziazione dei significati. Il rischio che si profila, in questo come in altri casi, è che il divario di competenze nella lingua dominante del Paese in cui crescono i figli possa portare ad una crisi del ruolo genitoriale nei processi educativi in generale, ma soprattutto possa compromettere quella comunicazione interpersonale che permette di esercitare appieno le funzioni di *parental involvement* nel processo di apprendimento dei figli. La ricerca condotta da Schofield e colleghi (2012) negli Stati Uniti su un campione di famiglie messicane mostra come le competenze linguistiche dei vari membri della famiglia abbiano delle implicazioni sia rispetto alle relazioni intergenerazionali sia rispetto al successo accademico dei figli. L'osservazione delle interazioni genitore-figlio mostra innanzitutto come «children especially appear to communicate more when both they and their parent are fluent instead of subfluent in a common language» (Schofield *et al.*, 2012: 13), ma il complesso dei dati raccolti porta i ricercatori a sostenere che bisognerebbe incoraggiare un bilinguismo fluente sia nei genitori che nei figli, piuttosto che sostenere la competenza in una particolare lingua, che spesso è la lingua dominante del Paese in cui si vive.

Anche gli esempi provenienti dal lavoro di ricerca “Con Parole Mie” mostrano come, per dialogare su argomenti di studio, non siano sufficienti competenze di base di tipo BICS, ma che sia necessario promuovere sia per i figli che per i genitori competenze di tipo CALP in entrambe le lingue. E allora ci si domanda quali potrebbero essere le strade da perseguire per promuovere condizioni favorevoli al *parental involvement*, in situazioni critiche di bilinguismo. Nel caso considerato – comune per altro ad altre situazioni osservate nella ricerca – pare irrealistico iscrivere Sara e la sua mamma a corsi di cinese per l'una e di italiano per l'altra, che possano costruire un tale livello di competenze. Sappiamo, d'altro canto, che la padronanza linguistica si sviluppa con l'uso e abbiamo inoltre potuto osservare delle conversazioni, stimulate e raccolte nell'ambito della ricerca, in cui la comunicazione intergenerazionale su argomenti di studio appare possibile anche in situazioni di disparità linguistica, pur con le difficoltà evidenziate. Una implementazione di queste pratiche conversazionali, basate su *task* costruiti dagli insegnanti con i criteri sopra esemplificati, che superi l'artificiosità e l'estemporaneità del contesto di ricerca e assuma maggiormente i caratteri della quotidianità, potrebbe favorire e sostenere il *parental involvement* anche per quei genitori che cercano di seguire il processo di apprendimento dei loro figli, in un Paese linguisticamente diverso da quello in cui sono cresciuti e in condizioni di vita non sempre favorevoli. Al raggiungimento di questo scopo potrebbe contribuire la condivisione dei dati della ricerca, mediante il confronto con gli studiosi che si occupano di plurilinguismo e con gli insegnanti che sono direttamente coinvolti nei processi educativi indagati.



## RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Andorno C., Sordella S. (in stampa), *Multimodalità 'incidentale' e dialogicità naturale nel discorso scolastico. Esempi di insegnamento del lessico specifico*, Atti del XX Convegno Nazionale del Giscel, Università di Salerno, 12-14 aprile 2018.
- Auer P. (ed.) (1998), *Code-Switching in Conversation: Language, Interaction and Identity*, Routledge, London.
- Bazzanella C. (1997), *Le facce del parlare. Un approccio pragmatico all'italiano parlato*, La Nuova Italia, Firenze.
- Bialystok E. (2005), "Consequences of bilingualism for cognitive development", in Kroll J., De Groot A. (eds), *Handbook of Bilingualism: Psycholinguistic Approaches*, Oxford University Press, New York, pp. 417-432.
- Chini M., Andorno, C. (2018), *Repertori e usi linguistici nell'immigrazione. Una indagine su minori alloglotti dieci anni dopo*, FrancoAngeli, Milano.
- Cummins J. (2000), *Language, Power and Pedagogy. Bilingual Children in the Crossfire*, Clevedon England, Multilingual Matters.
- Fivush R. (2008), "Remembering and reminiscing: How individual lives are constructed in family narratives", in *Memory Studies*, 1(1), pp. 49-58.
- Jeynes W. H. (2003), "A meta-analysis: The effects of parental involvement on minority children's academic achievement", in *Education and Urban Society*, 35 (2), pp. 202-218.
- Orletti F. (2000), *La conversazione diseguale. Potere e interazione*, Carocci, Roma.
- Shieffelin B., Ochs E. (1986), "Language Socialization", in *Annual Revue of Antropology*, 15, pp. 163-191.
- Schofield T., Beaumont K., Widaman K., Jochem R., Robins R., Conger R. (2012), "Parent and child fluency in a common language: Implications for the parent-child relationship and later academic success in Mexican American families", in *Journal of Family Psychology*, 26 (6), pp. 869-879.
- Sordella S. (2016), "Con parole mie": la lingua per lo studio in una classe multilingue", in Andorno C., Grassi R. (a cura di), *Le dinamiche dell'interazione: testo, dialogo, applicazioni educative*, Collana Studi AITLa, Ed. Officina ventuno, Milano, pp. 109-120: <http://www.aitla.it/images/pdf/eBook-AITLA-5.pdf>.