

# La “pedagogia della lingua parlata” nei servizi educativi per l’infanzia

---

di Francesca Linda Zaninelli

---

## Abstract

*Il contributo tratta delle idee, delle conoscenze e dei discorsi di educatrici di nido e di insegnanti della scuola dell’infanzia sul tema dello sviluppo linguistico nei bambini nei primi sei anni di vita, raccolte e analizzate nel corso di una ricerca sul campo. L’intento è di entrare nei contesti educativi in cui i bambini vivono una parte importante della loro socializzazione linguistica per sondare i saperi esistenti sul tema, per conoscere le pratiche che ispirano ed avviare con le educatrici e le insegnanti percorsi di riflessione formativa che consentano di ripensare la pedagogia della lingua parlata che li caratterizza.*

Parole chiave:

**idee e conoscenze degli adulti, sviluppo linguistico, servizi educativi per l’infanzia, pedagogia della lingua parlata, formazione.**

*In this paper the focus is the ideas, knowledge and discourses of educators by a infant-toddler centre and teachers from a preschool on language development in the first six years of children life, collected and analyzed during field research. The aim is to study the teachers’ ideas about how children talk in the educational context of ECEC in order to understand their attitudes in this issue and to define reflective practices which allow to rethink the pedagogy of spoken language within ECEC.*

Key words:

**adult’s ideas and knowledge, language development, ECEC services and preschool, pedagogy of spoken language, professional development**

## La “pedagogia della lingua parlata” nei servizi educativi per l’infanzia

Il tema della lingua e del suo sviluppo nell’infanzia è questione urgente e pregnante per i contesti educativi e rappresenta sempre più, nella competenza monolingue e bilingue, un sapere da implementare affinché gli educatori siano in grado di osservare e comprendere come parlano i bambini e come si parla loro. La ricerca sullo sviluppo linguistico nei primi anni ha arricchito in modo significativo le conoscenze sui meccanismi, sui fattori e sulle traiettorie di sviluppo delle diverse componenti linguistiche (Saxton, 2010; Guasti, 2007), traducendosi in un sapere corposo e importante di ciò “che i bambini, anche appartenenti a comunità linguistiche differenti, effettivamente dicono nelle varie fasi di sviluppo” (D’Odorico, 2005, p.VII). Un corpus di dati e informazioni importanti per la pedagogia dell’infanzia interessata ad approfondire l’esperienza educativa tra il bambino e i suoi educatori nei suoi aspetti originari in contesti, quali i nidi e le scuole dell’infanzia, che sono osservatori unici in cui comprendere i processi, le pratiche educative rivolte all’infanzia e le loro finalità, caratterizzati dalla potenzialità di modificarsi con interventi intenzionali (Mantovani, 2003).

54

Nei nidi e nelle scuole dell’infanzia si è costruito un patrimonio di saperi e atteggiamenti sui bambini, il loro benessere e sviluppo basato sull’esperienza, sull’osservazione e sulle conoscenze teoriche che negli anni sono entrate e si sono diffuse nel sapere professionale degli educatori. Le teorizzazioni e conoscenze sullo sviluppo linguistico apprese attraverso percorsi di formazione, letture e approfondimenti si sono amalgamate con i saperi preesistenti dando forma a valori e aspettative, traducendosi in pratiche e scelte educative che, entrando nel gergo e nell’agire professionale (Schaffer, 2006), sono diventate, in alcuni casi, oggetti ovvi e scontati del fare educazione, cristallizzandosi in pedagogie implicite. Come afferma Bruner (1997), sono le idee che l’adulto ha di come funziona la mente infantile, di come apprende un bambino, che ne influenzano lo sviluppo traducendosi in attese e richieste, in azioni educative e interazioni significative.

Ciò che interessa è pertanto entrare nei nidi e nelle scuole dell’infanzia per sondare e fare emergere i saperi degli educatori sul tema di sviluppo. L’intento è di avviare nei contesti educativi per l’infanzia e dalle regolarità al loro interno osservabili, una riflessione sulle conoscenze che li sostengono e che sostanziano le esperienze di socializzazione linguistica infantile per giungere, da dentro l’esperienza stessa, a dare forma a percorsi formativi e trasformativi rivolti agli educatori e ai contesti in cui operano.

## 1. La ricerca

Che cosa fanno educatori e insegnanti del processo di acquisizione linguistica, come ne parlano e quali le loro idee su che cosa sa un bambino della lingua e come la costruisce nei primi anni? (Fillmore, Snow, 2002). Sono tra gli interrogativi che hanno dato avvio a un lavoro di ricerca che è approfondimento tematico del progetto di ricerca internazionale *Children Crossing Borders*<sup>1</sup>. La ricerca condotta sul tema della lingua e del bilinguismo infantile si è delineata a seguito di quanto emerso da genitori, in particolare immigrati e insegnanti della scuola dell'infanzia sulla scuola quale contesto in grado di accogliere la sfida del multilinguismo e della diversità linguistica. La ricerca esplorativa è stata condotta coinvolgendo un gruppo di dodici educatrici di un nido e un gruppo di sedici insegnanti di una scuola dell'infanzia comunali di una città emiliana e ha indagato tali ambiti attraverso le parole e i discorsi che le partecipanti hanno espresso in situazione di dialogo e confronto. Nel corso di sei focus group condotti con i due gruppi (4 al nido e 2 alla scuola dell'infanzia) sono emerse le idee, le aspettative e i pensieri delle partecipanti e si sono delineate le conoscenze che esse hanno sul tema della lingua e del suo sviluppo, le competenze che sono in grado di mettere in campo per leggere e interpretare le traiettorie e le fasi di sviluppo in cui si trovano i bambini. Si tratta di nuclei tematici a partire da cui è possibile avviare prime riflessioni sui servizi educativi quali contesti di sviluppo e acquisizione linguistica, sulle esperienze linguistiche e di socializzazione attraverso la lingua che i bambini vivono in questi luoghi e nelle transizioni da uno all'altro, in una logica di coerenza educativa.

Nella prospettiva della pedagogia dell'infanzia, la conoscenza di ciò che sanno o pensano di sapere gli educatori è utile per favorire riflessività formative e trasformative dei servizi (Mantovani, 2003; Zaninelli, 2009) e creare altre opportunità di apprendimento e di sviluppo per i bambini, che nei contesti vivono insieme a questi adulti.

Gli esempi scelti, tratti dai testi trascritti dai focus group, consentono di evidenziare la complessità del tema e di giungere a una prima descrizione di quanto emerso dai due gruppi coinvolti.

In particolare, sono esempi attraverso cui è possibile ricostruire come alcune educatrici di nido e alcune insegnanti della scuola dell'infanzia affrontano le categorie tematiche dell'età cronologica e delle aspettative di sviluppo, delle competenze linguistiche, come parlano di servizi e di obiettivi educativi;

1 Il progetto internazionale è stato coordinato da J.J. Tobin (Arizona University State) e a livello nazionale da Susanna Mantovani (Università di Milano-Bicocca). Per approfondimenti si veda: S. Mantovani (2007), "Bambini e genitori immigrati nelle scuole dell'infanzia di cinque paesi", *Educazione Interculturale* (Vol.V), 3, ottobre, pp. 323-339; J. Tobin et alii (2010), "Methodological Issue in Video Based Research on Immigrant Children and Parents in ECEC". In M. Tarozzi, L. Mortari (Eds.), *Phenomenological and Human Science Research Today*, Zeta Books, pp. 204-225. Per dettagli sul lavoro di ricerca estensiva si veda F. L. Zaninelli (2009) nella nota bibliografica.

esempi che sono primi assaggi di un'indagine esplorativa in corso sulla "pedagogia della lingua parlata" nei contesti per l'infanzia.

## 2. Parole e saperi di educatrici e insegnanti sulla lingua e il suo sviluppo

L'idea che ogni età abbia competenze specifiche, attese dall'adulto e naturali nel loro manifestarsi, emerge in modo significativo dalle parole delle educatrici di nido e, come vedremo, dai discorsi delle insegnanti di scuola dell'infanzia.

I bambini che frequentano il nido sono nell'età della comprensione, del vocabolario ricettivo e sembrano comprendere e sapere sulla lingua molto più di quello che potrebbero essere in grado di esprimere a livello verbale (D'Odorico, 2005).

*Edu 1:* Noi pensiamo ai bambini che abbiamo noi all'asilo, che sono in una fascia precedente a quella della scuola materna, e in una fascia che precede proprio anche l'esibizione del linguaggio, possiamo vedere che prima di cominciare anche a parlare in un modo corretto, diciamo comprensibile [...] c'è una profonda conoscenza di quello che è il significato dei termini, della lingua. Perché per esempio i bambini capiscono molto bene quello che gli si dice, anche se magari non sanno ripeterlo e non sanno utilizzarlo questo linguaggio. Quindi il problema è anche di riuscire a capire che cosa il bambino capisce e che cosa non capisce. Poi l'esibizione del linguaggio è una cosa che secondo me interviene avanti nel tempo (Nido, focus group, n.1, 173).

*Edu 5:* Sì, forse noi abbiamo secondo me molto più dentro di noi l'idea che non ancora tutti parlano, hanno ancora dei difetti di pronuncia particolari, molti ancora la frase non riescono ancora ad articolarla. Quindi secondo me noi siamo più spostate sulla comprensione che non sulla loro produzione. La produzione del linguaggio del bambino [...] è una cosa che abbiamo meno presente, no, è una cosa che noi andiamo meno a vedere, a indagare; cioè, un bambino a tre anni per noi che parli o non parli, o che dica solo qualche parola rispetto a qualche altro, o che lo dica in un modo, ma questo per noi non è [...] (Nido, focus group n.2, 189).

La distinzione tra linguaggio espressivo e ricettivo e l'assunto che la comprensione della lingua ne preceda e accompagna la produzione sono nodi tematici spesso presenti nel discorso adulto sul bambino come parlante e ascoltare della lingua che possono tradursi, come nelle parole delle educatrici, nella convinzione che a tre anni un bambino possa dire solo poche parole o ancora nessuna.

*Edu 5:* Sì, però dipende cosa vuol dire non parla; se non parla vuol dire a una certa età, cosa vuol dire non parla? Non parla vuol dire che non articola una parola, neanche un suono, che non riesce ad articolare per niente le parole. Anche a me un bambino di tre anni che non dice neanche una parola: alt (Nido, focus group, n.3, 45).

Affermare che un bambino parla o non parla equivale a non descriverne la competenza verbale. È un'espressione generica, non indicativa, che non consente di mettere a fuoco le tappe e le fasi di sviluppo in cui il bambino si trova nelle diverse componenti linguistiche, che cosa dice e come, se usa singole parole o prime costruzioni verbali semplici. Le competenze che i bambini dovrebbero aver sviluppato tra i due e i tre anni a livello morfosintattico, le frasi in forma completa che dovrebbero saper esprimere, non sono presenti nell'immagine che le educatrici hanno dei bambini che osservano e conoscono al nido.

*Edu 1:* Stanno apprendendo la lingua parlata, anche. Stanno apprendendo semplicemente la lingua parlata per un'esposizione anche molto intensa, cioè lo sviluppo del linguaggio in alcuni bambini non coincide con l'uscita dal nido, per un motivo molto semplice, perché la struttura della gola, della bocca, di tutto l'apparato, non è lo stesso per i bambini, non è assolutamente lo stesso; nella sezione lattanti, che non tutti camminano alla stessa età, perché se uno invece di essere longilineo ha una testa così, che è molto normale e naturale, ma questo qua cammina, dopo ci stiamo confrontando ancora con quella che è la costituzione addirittura fisica del bambino (Nido, focus group n.3, 140).

La lingua dell'infanzia è la lingua parlata (Montessori, 1948) acquisita con tempi e ritmi individuali, dettati anche dalla maturazione fisica dell'apparato fonatorio. Il paragone tra lo sviluppo linguistico e lo sviluppo motorio sembra dare forma all'idea di un processo innato – si apprende a parlare naturalmente come si impara a camminare – e a un bambino pensato dall'adulto come particolarmente fisico nelle sue espressioni e possibilità, nei suoi bisogni e tempi.

Si delinea il legame tra il repertorio lessicale, il registro linguistico del bambino e dell'adulto, tra il nido quale contesto d'uso della lingua e lo sviluppo linguistico del bambino. Viene da domandarsi che cosa facciano gli educatori con la lingua (Ochs, 2006) e a quale costruzione linguistica arrivi il bambino, immerso nel parlato e nelle interazioni con gli adulti (Saxton, 2010).

*Edu 5:* Con le parole io ci gioco, nel senso che arrivano a dire non so, bonana al posto di banana, quindi dicono “Voglio la bonana”; allora io dico “prendo la bonana” e lui “No, bonana” ed io “La bonana” cioè, lui riconosce che se lo dico io lo dico sbagliato, ma non è che lo correggo “No, bonana è sbagliato, si dice banana”, io non mi sono mai sognata di correggere queste cose! E se io ripeto la parola sbagliata, come loro le prime volte dicono, ti guardano e dicono “No!” (Nido, focus group n.2, 221).

Nel caso di parole o espressioni che il bambino pronuncia male o storpia foneticamente, l'adulto non mette in atto interventi correttivi, ma “gioca” utilizzando espansioni e riformulazioni, che consentono al bambino di correggersi da solo e di consolidare una nuova acquisizione.

*Edu 1:* Io addirittura sono propensa a pensare che una centratura forte sulla lingua, su quelle che sono le sue caratteristiche di forma ecc., da parte dell'adulto nei confronti di bambini dell'età di quelli che frequentano il nido, sia un fattore improprio [...] (Nido, focus group n.3, 25).

È sintetizzata in queste parole una prospettiva specifica sul nido quale contesto d'uso della lingua e del suo sviluppo. Sono parole attraverso cui è possibile tratteggiare il tipo di habitus, di interazioni sociali a cui i bambini partecipano, ciò di cui dispongono come esperienze sulla lingua, come informazioni che potranno trarre circa sé stessi e gli altri (Tomasello, 2003, 2009).

Dopo tre anni di socializzazione linguistica al nido il bambino “quanto linguaggio ha già appreso e come lo ha appreso?” (Halliday, 2003, p.310). Che parlante è il bambino di tre anni che entra alla scuola dell'infanzia?

*Ins 2:* Una semplice frase sì, ‘Mi porti il libro, mi dai l'acqua, voglio l'acqua’, qualcuno di più, qualcuno di meno, nella media però, il verbo è la cosa che sbagliamo di più, soprattutto nei bambini di cinque anni; il passato e il presente ce l'hanno, il condizionale e il congiuntivo è difficile, per me è sempre stato così, cioè il verbo è proprio [...] da un bambino a tre anni, non pretendi la frase corretta, con l'articolo, l'oggetto, il verbo.

*Ins 4:* Il bambino di tre anni che arriva e ti parla un linguaggio perfetto, poi non mi sa neanche tenere in mano un pennarello per fare un minimo di scarabocchio, rimango un po' così.

*Ins 5:* Però non ci stupiamo se arriva un bambino di tre anni che non riesce a formulare bene la frase, questo dico io. Se non me la formula esattamente come non me la formulano altri dieci bambini, io non mi stupisco, dico è il primo anno, sono tre anni.

*Ins 2:* Però io mi preoccupo di più perché ad esempio io ho dei bambini di tre anni che parlano davvero, proprio una proprietà di linguaggio, frase corretta, molti particolari così, poi cioè a disegnare siamo ancora alla fase dello scarabocchio. Però a me non preoccupa questo, perché vedo che c'è una compensazione a livello linguistico.

*Ins 3:* Perché se parla male, se continua [...] mi preoccupa (Scuola infanzia, focus group n.1, 202 - 217-229).

Lo scambio dialogico tra le insegnanti sui bambini di tre anni è impregnato dall'idea di tempo e di variabilità individuale, denso di risvolti pratici, esperienziali e di assunti contrastanti. Dallo scambio emergono le prospettive personali, le aspettative evolutive di cui ciascuna insegnante è portatrice, con quanto atteso nelle varie età e quanto preoccupa se assente. A testimoniare il passaggio alla scuola dell'infanzia è anche il fatto che la competenza verbale non è più rapportata a quella motoria, ma alle capacità grafico-pittoriche, ad indicare ciò che è assunto come specifico della fascia di età e del contesto.

Eppure dei bambini di tre anni in ingresso alla scuola dell'infanzia nelle *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione* (2012), si parla quali individui che hanno “un patrimonio linguistico significativo ma con competenze differenziate che vanno attentamente osservate e valorizzate”, che dovrebbero aver acquisito le principali strutture linguistiche della lingua nativa e le principali regole del discorso e dovrebbero saper usare la lingua per esprimere intenzioni e desideri, per interagire con gli altri. Sono bambini dai quali ci si può attendere l'espressione di una frase corretta o una costruzione verbale generale (Tomasello, 2003).

*Ins 3:* Dipende molto dall'esposizione che viene fatta, dalla richiesta che viene fatta, cioè, se io sono in un contesto dove il linguaggio è minimale e essenziale io mi adeguo a quel contesto; se io sono in un contesto familiare o scolastico fin da quando sono piccolo, dove comunque [...] (Scuola infanzia, focus group n.1, 215).

Il bambino è esposto alla lingua e all'uso che se ne fa in contesto e su tale esperienza di socializzazione linguistica costruisce il suo diventare “parlante ascoltatore competente” della lingua nativa (Ochs, 2006). Al processo di costruzione linguistica partecipa l'insegnante con le sue richieste e attese, con il suo modello di uso della lingua.

*Ins. 3:* Noi siamo in una fascia di età dove la lingua deve sempre, in questa fascia di età oltre alla lingua ci sono altri [...] la lingua diventerà ancora più importante dopo (Scuola infanzia, focus group n.1, 292).

Neanche la scuola del bambino dai tre ai sei anni è il contesto deputato allo sviluppo della competenza linguistica. La competenza linguistica verbale e le altre abilità linguistiche sono rimandate alle età più grandi: dal nido alla scuola dell'infanzia e da quest'ultima alla scuola primaria. La lingua alla scuola dell'infanzia è uno dei canali di comunicazione e di interazione, ma non è l'unico espressivo e la sua competenza ed esibizione dipende da predisposizioni e storie individuali.

*Ins 2:* No, l'accento, poi cioè, sbagliano l'accento, sbagliano i bambini di cinque anni cioè, i verbi soprattutto, non ne parliamo. La coniugazione dei verbi per tutti i bambini è difficile (Scuola infanzia, focus group n. 1,144).

*Ins 3:* A volte io mi trovo a confermare quando mi dicono degli strafalcioni pazzeschi, a volte poi dopo pian piano, senza far vedere che tu non hai detto la parola corretta, magari riprendi la stessa parola, sistemandola in un contesto e gli fai sentire cioè, per esposizione gli fai sentire fino a quando, sperando che poi dopo è l'esposizione nel tempo che, almeno secondo me, dà dei risultati (Scuola infanzia, focus group n.1, 254).

L'età è il criterio di categorizzazione dell'infanzia (Rogoff, 2004, p. 6) e il riferimento sulla base di cui educatrici e insegnanti costruiscono le aspettative e le idee di sviluppo, come quella relativa alla correttezza e completezza linguistica. A partire dall'età del bambino con cui sono in interazione, esse strutturano il loro modo di utilizzare la lingua e gli interventi che, anche nel caso della scuola dell'infanzia, attraverso espansioni, riprese e rispecchiamenti, comunicano interesse e attenzione al bambino, facilitandolo nella padronanza di una progressiva contingenza semantica.

### 3. Riflessioni conclusive

I discorsi e le parole delle educatrici e delle insegnanti consentono di mettere a fuoco alcune piste tematiche, alcuni interessanti e possibili accessi ai contesti educativi per l'infanzia quali luoghi in cui investire per sollecitare e favorire pratiche e azioni sulla lingua e sul suo sviluppo, che si trasformino in occasioni di apprendimenti per i bambini, in contesti facilitanti il loro essere in transizione.

La costruzione linguistica, in termini di competenza verbale e comunicativa, non è traguardo di sviluppo atteso nei due servizi. Tra le educatrici di nido, addirittura, serpeggia il dubbio che si tratti di una preoccupazione impropria, forzata e che nutrire attenzioni e attese rispetto al linguaggio espressivo possa nascondere precocità e “atteggiamenti da maestra”. Le insegnanti, a loro volta, spostano verso la scuola primaria, con i suoi obiettivi e traguardi fissati dalle Indicazioni nazionali (2012), il compito di “insegnare” a usare la lingua ai bambini.

Le educatrici e insegnanti non sembrano orientarsi rispetto ai riferimenti e alle informazioni utili per comprendere le traiettorie e le tappe di sviluppo che vivono i bambini nei primi anni. Le conoscenze e competenze che hanno a disposizione non sembrano consentire loro di avere consapevolezza di quale è o potrebbe essere il loro ruolo e del contesto educativo nel sostenere e promuovere lo sviluppo linguistico dei bambini nelle età prescolari. Esse sembrano non comprendere come e quanto “la lingua parlata” dei bambini sia anche il risultato del rapporto tra il momento di sviluppo che stanno attraversando e il contesto in cui l'interazione con l'adulto si verifica.

In prospettiva educativa, osservare un comportamento e pensarlo innato non apre nuovi spazi di pensiero, non aiuta a farsi le domande utili sul ruolo del contesto e dell'esperienza (Tomasello, 2003, p. 70), così come il ricorso indistinto al concetto di variabilità individuale non spiega le differenze osservate nei tempi e nei modi dello sviluppo dei e tra i bambini, ma lascia in sospeso molti interrogativi e riflessioni. Altrettanto si può dire della loro capacità di descrivere i comportamenti verbali e non dei bambini, che risulta poco efficace e generica (Hoff, Shatz, 2007).

Gli esempi su cui ci si è soffermati danno conto, anche se rispetto a singole voci e servizi, di quanto il tema dello sviluppo linguistico nei primi anni sia cruciale per la pedagogia dell'infanzia e dei contesti educativi. Gli educatori e gli insegnanti hanno bisogno di essere attrezzati con conoscenze teoriche

e competenze osservative per essere in grado di comprendere, valutare e sostenere i bambini nel processo di acquisizione linguistica, per divenire consapevoli di quanto i loro saperi sulle potenzialità e sui ritmi di sviluppo infantili siano influenzate dalla quotidianità nei contesti e dalle interazioni che loro stessi progettano, per rimodellare i propri atteggiamenti, comportamenti e pratiche educative.

In questa prospettiva, la circolarità di discorsi sul tema della lingua sviluppata nel corso dei focus group si è dimostrata di interesse formativo, permettendo ai due gruppi di avviare al proprio interno pratiche di riflessività, di ripensamento dei propri impliciti e assunti educativi, rispetto a un tema da tempo non socializzato e trascurato nei servizi per l'infanzia.

### Riferimenti bibliografici

- Bruner J. (1997). *La cultura dell'educazione*. Milano: Feltrinelli (Edizione originale pubblicata 1996).
- D'Odorico L. (2005). *Lo sviluppo linguistico*. Roma-Bari: Laterza.
- Fillmore L., Snow C.E. (2002). What Teachers Needs to Know About Language. In C.T. Adger et alii (Eds.). *What Teachers Needs to Know About Language* (pp. 7-53). Washington, DC: Center of Applied Linguistic McHenry, IL: Delta Systems.
- Guasti M.T. (2007). *Il linguaggio. Una introduzione*. Milano: Raffaello Cortina.
- Halliday M.A.K. (2004). *The Language of Early Childhood* (Vol. 4). London-New York: Continuum.
- Hoff E., Shatz M. (2007). *Blackwell handbook of Language Development*. Oxford-UK: Blackwell Publishing.
- Hulit L.M. et alii (2011). *Born to talk. An introduction to Speech and Language Development* (5<sup>th</sup> ed.). New York: Person Education.
- Mantovani S. (2003). Pedagogia e infanzia. In L. Bellatalla et alii (a cura di), *Pedagogia: aspetti epistemologici e situazioni dell'esistenza* (pp. 109-120). Milano: Franco Angeli.
- Montessori M. (1948). *La scoperta del bambino*. Milano: Garzanti.
- MIUR. (2012). *Indicazioni per il curricolo delle scuole dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione*.
- Ochs E. (2006). *Linguaggio e cultura. Lo sviluppo delle competenze comunicative* (a cura di A. Fasulo A., E. Sterponi). Roma: Carocci.
- Rogoff B. (2004). *La natura culturale dello sviluppo*. Milano: Raffaello Cortina (Edizione originale pubblicata 2003).
- Saxon M. (2010). *Child Language. Acquisition and development*. London: Sage Publication.
- Schaffer H.R. (2008). *I concetti fondamentali della psicologia dello sviluppo*. Milano: Raffaello Cortina (Edizione originale pubblicata 2006).
- Tomasello M. (2003). *Le origini culturali della cognizione umana*. Bologna: Il Mulino (Edizione originale pubblicata 1999).
- Tomasello M. (2009). *Le origini della comunicazione umana*. Milano: Raffaello Cortina (Edizione originale pubblicata 2003).
- Zaninelli F.L. (2009). Bilinguismo infantile e servizi educativi per l'infanzia: dalla ricerca alla formazione. In P. Braga (a cura di), *Promuovere consapevolezza. Esperienze di formazione tra ricerca e pratica educativa* (pp. 111-136). Bergamo: Junior.



SE